

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Egidijus Skarbalius

**PRADINĖS MOKYKLOS
MOKYTOJO ASMENYBĖS
TAUTINIO KRYPTINGUMO ĮTAKA
MOKINIŲ TAUTINIAM TAPATUMUI**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, Edukologija (07S)

Klaipėda, 2016

Mokslo daktaro disertacija rengta 2009–2015 metais Klaipėdos universitete ir 2016 metais Klaipėdos universitete pagal Aveiro universitetui, Klaipėdos universitetui, Mykolo Romerio universitetui, Vilniaus universitetui, Vytauto Didžiojo universitetui LR Švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Daktaro disertacija ginama eksternu.

Mokslinė konsultantė:

doc. dr. Indrė Dirgėlienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

IVADAS.....	5
1. TAUTINIO TAPATUMO UGDYMO PRADINĖJE MOKYKLOJE TEORINIS PAGRINDIMAS.....	16
1.1. Tautinio tapatumo ugdymo konceptualioji analizė.....	16
1.1.1. Tautinio tapatumo ugdymas globalizacijos iššūkių kontekste.....	16
1.1.2. Tautinio tapatumo ugdymas antropologinėje perspektyvoje.....	24
1.1.3. Tautinio tapatumo ugdymas psichosocialiniu lygmeniu.....	32
1.2. Pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymas edukacinės paradigmos virsmo kontekste.....	39
1.2.1. Sąveika grindžiamos ugdymo paradigmos kontekstas.....	39
1.2.2. Pradinės mokyklos mokinių amžiaus tarpsnio psichosocialinė charakteristika kaip prielaida tautiniam tapatumui ugdyti.....	44
1.3. Pradinės mokyklos mokytojų pasirengimas ugdyti mokinių tautinį tapatumą.....	50
1.3.1. Mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas kaip įgalinanti sąlyga mokinių tautinio tapatumo ugdymo(si) procese.....	50
1.3.2. Pradinės mokyklos mokytojų rengimo(si) ugdyti mokinių tautinį tapatumą teorinės prielaidos.....	57
2. PRADINĖS MOKYKLOS MOKYTOJO ASMENYBĖS TAUTINIO KRYPTINGUMO ĮTAKOS MOKINIŲ TAUTINIAM TAPATUMUI TYRIMO METODOLOGIJA.....	66
2.1. Tyrimo logika	66
2.2. Tyrimo strategijos pasirinkimo pagrindimas.....	70
2.3. Tyrimo imtis	70
2.4. Duomenų rinkimas.....	76
2.5. Tyrimo instrumentas.....	77
2.6. Tyrimo etika	96
3. PRADINĖS MOKYKLOS MOKYTOJO ASMENYBĖS TAUTINIO KRYPTINGUMO ĮTAKOS MOKINIŲ TAUTINIAM TAPATUMUI TYRIMO REZULTATAI.....	98

3.1. Pradinės mokyklos mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo raiška	98
3.2. Pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo raiška	104
3.3. Pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys.....	111
3.4. Pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo poveikio mokinių tautiniam tapatumui prognozė.....	116
DISKUSIJA.....	118
LITERATŪRA.....	127
PRIEDAI (pateikiami kompaktinėje plokštelėje)	

IVADAS

Temos aktualumo pagrindimas. Globalizacijos iššūkių kontekste tautinio tapatumo fenomenas analizuojamas įvairiais aspektais. Įtaką tam daro šalies kultūra, istorinė tradicija ir patirtis, geopolitinė padėtis, atvirumo ir uždarumo santykis. *Globališkumo* sąvoka apibūdinama kaip šiuolaikiniam socialiniam gyvenimui būdingas, greit besiplėtojantis ir nuolat tankėjantis tarpusavio ryšių ir priklausomybės tinklas (Tomlinson, 2002).

Nemažai autorių nagrinėja globalinius pokyčius ir išryškina prieštarinę globalizacijos procesų poveikį žmogui, jo tapatybei ir asmens gyvenamam pasauliui (Held; McGrew; Goldblatt; Perrason, 2002; Bauman, 2007; Giddens, 2000 ir kt.). Viena vertus, globalizacija vertinama teigiamai, kaip stiprinanti asmens ryšius su pasauliu, kita vertus – kaip silpninanti ryšį su vietine bendruomene, silpninanti tautinį tapatumą.

B. Kuzmicko teigimu *tapatumo* sąvoka savo platesniąja prasme nėra nauja – „jau nuo tautinio prisikėlimo XIX amžiuje pradžios lietuviškojoje raštijoje buvo aptarinėjami tos sąvokos turinį sudarantys dalykai: tauta, kalba, tautosaka, istorija, papročiai“ (Kuzmickas, 2007, 6).

Tautinio tapatumo ir jo ugdymo problemai šiuo metu skiriama daug dėmesio: jai spręsti rengiamos mokslo tyrėjų, politikos formuotojų, visuomenininkų konferencijos, diskusijos, rašomi straipsniai, skaitomos paskaitos. Daugelis ši klausimą nagrinėjančių asmenų vienbalsiai sutaria, kad tautinis tapatumas turi būti saugomas, be to, ieškoma būdų, kaip tai turėtų būti daroma. Vis dėlto yra ir skeptikų, kurie temos nagrinėtojus vadina eurofobais, nieko unikalios lietuviško neranda ir teigia, kad unikalumo net neverta ieškoti, geriau tiesiog analizuoti konkrečių Vidurio ir Rytų Europos regionų socialinę ir istorinę patirtį (Vasiliauskaitė, 2006).

Pastebima, kad kiekvienu istoriniu laikotarpiu tautinio tapatumo samprata kinta, nes, kaip teigia B. Kuzmickas, „pasireiškia kaip tam

tikra tęstinumo ir atsinaujinimo dėmė, kurios pobūdį veikia aplinkybės“ (Kuzmickas, 2004, 11).

Nemažai autorių savo darbuose aktualizuoja tautiškumo, tautinės kultūros svarbą ir pažymi ryšį su asmens ugdymo(si) procesu. M. Lukšienė ugdymo ir tautinės kultūros sąsajas apibrėžė dar 1988 metais. L. Jovaiša tautinį ugdymą apibūdina kaip jaunimo ir suaugusiųjų ugdymą, remiantis vienos kurios tautos kultūra, siekiant diegti pagarbą ir meilę gimtajai kalbai, tautos istorijai ir dvasinėms vertybėms (Jovaiša, 2007, 299). I. Čepienė pažymi, kad asmens meilė tėvynei prasideda nuo savo tapatumo suvokimo (Čepienė, 2001). S. Šalkauskio nuomone, tautinis auklėjimas kuria žmogų kaip tautinį individą ir parengia jį tarnauti savo tautos uždaviniams (Šalkauskis, 2002). A. Maceina aktualizuoja asmenybės reikšmingumą, jo nuomone, kol tautinė individualybė yra tik užuomazga, neturi ryškios tautinės lyties, tol žmogaus darbai nėra vertingi, o tauta nesusilaukia asmenybių. Autorius pabrėžia, kad tautiškai auklėjamas žmogus tampa tikru tautiniu individu (Maceina, 1991). V. Aramavičiūtė (2005) akcentuoja kultūros vaidmenį, brandinant tautinę savimonę. Autorės teigimu „būtent kultūra formuoja ir puseleja nacionalinius ir emocinius ryšius, jungiančius bendruomenę ir jos dvasinį gyvenimą“ (Aramavičiūtė, 2005, 43).

Tautinį tapatumą ir jo ugdymą įvairiais aspektais tyrinėja ir užsienio valstybių mokslininkai. S. Hallas (1991) nagrinėja tautiškumo derinimo su globalumu klausimus, T. R. Gurras (2000) grindžia tautiškumo ugdymo svarbą, U. Hannerzas (1996) pažymi savo krašto kultūrinio paveldo pažinimo svarbą ir pabrėžia jo derinimo su tarpkultūriškumu idėjas.

Tautinio tapatumo svarba aktualizuojama ne tik mokslininkų ir filosofų darbuose, bet pažymima ir įvairiuose tarptautiniuose bei nacionaliniuose teisiniuose dokumentuose: Nacionalinėje darnaus vystymosi strategijoje (2003); Bendrosiose programos ir išsilavinimo standartuose priešmokykliniam, pradiniam ir pagrindiniam ugdymui (2003); UNESCO priimtoje Nematerialaus kultūros paveldo apsaugos konvencijoje (2003); Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003); Valstybinėje švietimo strategijoje 2003–2012 m. (2003) ir kt.

2013–2022 m. Valstybinėje švietimo strategijoje tęsiama tautinio tapatumo ugdymo svarbos tema ir keliamas uždavinys užtikrinti tautinės, pilietinės Lietuvos tapatybės stiprinimą. Strategija grindžiama tautinės tapatybės, istorijos pažinimu, tradicijos tęstinumo ir atvirumo kultūrų įvairovei principais.

Dėl pažymimos svarbos nepriklausomoje Lietuvoje tautiškumas ženklino visų mokomųjų dalykų programas nuo pat 1989 metų. 1994 metais, parengus bendrųjų programų projektą, atsirado atskira Pilietiškumo ugdymo programa, kuri neatskirama nuo tautinio ugdymo, ją 1997 metais keičia Bendroji pilietiškumo ugdymo programa, vietoje jos 2004 metais įsigalioja Pilietinio ugdymo programa, o 2006 metais – Ilgalaikė tautinio ir pilietinio ugdymo programa. Pagal ją 2006 metais parengtas Lietuvos etninės kultūros ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose strategijos projektas, o 2007 metais – Bendroji pilietiškumo ugdymo programa. Vėliau – 2009 metais – patvirtinta Etninės kultūros plėtros švietimo įstaigose strategija, 2010 metais – programa „Valstybė ir tauta: paveldas ir tapatumas“, 2012 metais patvirtinta Pagrindinio ugdymo etninės kultūros bendroji programa.

Tokia sparti programų ir nuostatų kaita leidžia daryti prielaidą, kad Lietuvoje tautiškumo ir tautinio tapatumo ugdymo problemai spęsti aiškos vizijos nėra. L. Duoblienė (2009), remdamasi T. S. Popkewitziumi (2000), teigia, kad dėl švietimo reformų, stipriai veikiamų globalizacijos proceso, prarandama „galia ugdyti savo tautos piliečius, ugdymas tampa hibridinis, integruojant pačias įvairiausias patirtis, teorijas, modelius, o daugiabalsis kalbėjimas taip pat yra tik fikcija, užgožiama globalizacijos balso“ (Duoblienė, 2009, 81).

R. Dobranskienė, analizuodama prieštarigus požiūrius į švietimo reformą, pastebi, jog tobulinant mokyklą daug kas priklauso nuo mokytojo asmenybės, jo pasirengimo pedagoginei veiklai, kritiško savo patirties vertinimo (Dobranskienė, 2007, 54). Taigi *iškyla mokytojo asmenybės ir mokytojo pasirengimo ugdyti mokinių tautinį tapatumą problema.* Dėl to L. Jovaiša (2001) išryškina mokytojo asmenybės svarbą tautinio ugdymo procese. Tautinė asmenybė autoriaus teigimu „siekia tautinio idealo – tautos klestėjimo ir didžio

jos vertinimo. Tas nuolatinis siekimas kuria asmenybės tautinį ir tarptautinį prestižą, teikia jai garbingo tautiečio statusą“ (Jovaiša, 2001, 107). Autorius pateikia ir mokytojo asmenybės kryptingumo modelį, kaip išteklių tikslingai veikti. Šį modelį sudaro pedagoginės veiklos motyvacija, profesionalumas (vertikaliąją kryptį) ir pedagoginis charakteris, pedagoginiai sugebėjimai (horizontaliąją kryptį) (ten pat). Remiantis asmens tapatumo samprata, kurią pateikia J. S. Phinney, D. A. Rosenthal (1992), jos paradigmoje galima išskirti tris etapus: 1) resursai veikti; 2) tikslingas veikimas; 3) atsakomybė – idėjų realizavimas, gilinimas, puoselėjimas, stiprinimas. Tai papildo L. Jovaišos (2007) požiūrį į tautinį asmenybės kryptingumą.

V. Aramavičiūtė (2005), tyrinėjusi tautinį tapatumą ir jo kaitą vyresniame mokykliniame amžiuje, išreiškia mintį, jog trūksta empirinių tyrimų, kurie pagrįstų įvairaus amžiaus tarpsnio mokinių tautinio tapatumo raidos galimybes.

Kognityvinės teorijos atstovai: J. Piaget, L. Kohlberg, N. Eisenberg nurodo, kad tautinio tapatumo formavimasis jaunesniame mokykliniame amžiuje priklauso nuo kognityvinio vaiko vystymosi (Žukauskienė, 2002). E. Eriksonas (1994) akcentuoja šio amžiaus tarpsnio psichosocialinės krizės riziką ir aktualumą sisteminiame kontekste: paauglystės amžiaus tarpsnio krizės (identifikacija prieš vaidmenų netvarką) įveikimas priklausys nuo išteklių, sukauptų ankstesniame laikotarpyje. E. J. Marcia (1994) teigia, kad sąmoningo tapatumo formavimo/si ir kūrimo keliu eina tik trečdalis visų žmonių, o dauguma jo dažniausiai visai nekuria, tik perkelia savo vaikystės tapatumą į suaugusiųjų gyvenimą. Tad ankstyvasis mokyklinis amžius yra labai svarbus laikotarpis asmens tautiniam tapatumui formuoti (s).

Teorinių darbų, kuriuose analizuojama tautinio tapatumo ugdymo problema, pasaulyje ir Lietuvoje yra nemažai, tačiau empiriniai tyrimai vis dar lieka fragmentiški. Pastebima esminė problema – didžiulė temų įvairovė, tačiau tyrimai skirti vyresniojo mokyklinio amžiaus vaikų, studentų, jaunimo tautinio tapatumo raidai nustatyti ir ugdymo galimybėms atskleisti (Aramavičiūtė, 1998; Antinienė, 2002; Trinkūnienė, 2002; Tijūnėlienė, 2003 ir kt.). Minėtuose tyrimuose tautinio tapatumo ugdymas remiasi tik kokia nors viena veikla

(Tijūnėlienė, 2003; Klimka, 2006; Šutinienė, 2009; Stoškuvienė et al., 2009; Stoškuvienė, 2010; Stundžienė, 2010; Zuoza, 2010 ir kt.), diskutuojama dėl tautinio tapatumo ir etninės kultūros ugdymo integravimo (Lukšienė, 2000; Čepienė, 2001; Sajienė, 2002; Klimka, 2006; Urbanavičienė, 2010 ir kt.).

O tyrimų, kuriais būtų siekiama atskleisti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų tautinį tapatumą, mokytojo ir mokinių santykius tautinio tapatumo ugdyme, ryšius tarp mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir mokinių tautinio tapatumo raiškos pasigendama. Šiuos ryšius atskleisti svarbu, siekiant tikslingos ir kryptingos intervencijos į tautinio tapatumo ugdymo pradinėje mokykloje procesus. Atsižvelgiant į praktinį klausimo reikšmingumą ir mokslinį neištirtumą, tikslinga tyrinėti tautinio tapatumo ugdymą pradinėje mokykloje (jaunesniame mokykliniame amžiuje).

Tyrimo objektas – pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo įtaka mokinių tautiniam tapatumui.

Mokslinė problema detalizuojama šiais klausimais:

- 1) Kokia yra pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo raiška?
- 2) Kaip reiškiasi pradinės mokyklos mokinių tautinis tapatumas?
- 3) Koks ryšys sieja pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinį kryptingumą ir mokinių tautinį tapatumą?
- 4) Kokią įtaką pradinės mokyklos mokytojo tautinis kryptingumas daro mokinių tautiniam tapatumui?

Tyrimo tikslas – atskleisti pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo įtaką mokinių tautiniam tapatumui.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) Išanalizuoti tautinio tapatumo ugdymo sampratą istoriniu, edukologiniu, antropologiniu, psichosocialiniu aspektais;
- 2) Teoriškai pagrįsti pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymo aspektus kintančios ugdymo paradigmos virsmo kontekste,

aktualizuojant pradinės mokyklos mokytojo pasirengimo tautinio tapatumo ugdymui problemą;

3) Atskleisti pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir mokinių tautinio tapatumo raišką;

4) Empiriškai pagrįsti pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo įtaką ugdant mokinių tautinį tapatumą.

Hipotezė: pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas daro tiesioginę įtaką jo mokinių tautiniam tapatumui: kuo aukštesnis mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo raiškos lygmuo, tuo aukštesnis mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmuo.

Darbe remiamasi šiomis teorinėmis ir metodologinėmis nuostatomis:

- Nuostata, jog **tautinis savitumas ir tapatumas yra viena iš reikšmingiausių žmonijos vertybių globalėjančioje visuomenėje** (Levi Strauss, 1992; Grigas, 2004; ir kt.), pagrindžia šio disertacinio tyrimo svarbą ir leidžia šį disertacinį tyrimą plėtoti.
- **Tautinio tapatumo, kaip vieno pagrindinių asmens tapatumų jį supančioje socialinėje aplinkoje idėja** (Smith, 1986; Gellner, 1983; Castells, 2006; ir kt.), **grindžianti tapatumo formavimosi svarbą asmens psichosocialinei raidai** (Erikson, 1968; Marcia, 1966) pagrindžia šio disertacinio tyrimo svarbą ir leidžia šį disertacinį tyrimą plėtoti.
- **Tautinio tapatumo, kaip išmokstamo elgsenos modelio, koncepcija** (Lukšienė, 2000; Maceina, 1990; Šalkauskis, 1991; Jovaiša, 2003). Ši koncepcija leidžia plėtoti tautinio tapatumo ugdymo klausimą, nes tik laikantis požiūrio, kad tautinis tapatumas yra ugdomas, galima tyrinėti tokio ugdymo problemą. Koncepcijoje pažymima ir valstybinių institucijų reikšmė ugdant tautinį tapatumą. Šis aspektas, kartu su

- nuostata, kad **švietimas yra neatsiejama konkrečios kultūros dalis**, kad jį lemia kultūra, kurioje jis veikia, ir švietimo sistema, yra vienas iš kultūrą kuriančių veiksnių (Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija, 1989), ir
- nuostata, kad **pradinis ugdymas grindžiamas <...> tautiškumo principais** (Bendrosios programos, 2008), leidžia plėtoti šį disertacinį tyrimą formalaus pradinio ugdymo kontekste.
- **Reflektyvus mokymosi teorijos**, akcentuojančios sisteminį požiūrį į ugdymo(si) procesą, susiejant teoriją ir praktiką, ugdant kritinį mąstymą (Atkins, Murphy, 1994; Kolb, 1984; ir kt.).
- **Pozityvistinė tyrimo paradigma**, pabrėžianti kiekybinių tyrimų tinkamumą socialinėms problemoms (tarp jų ir edukologinėms) spręsti (Creswell, 2009; Bell, 2010; Collins, 2011; Muijs, 2011; Moses, Knutsen, 2012; ir kt.). Vadovaujantis šia paradigma, atliktas empirinis tyrimas bei ištirti mokytojų ir jų mokinių tautinio tapatumo priežasties ir pasekmės ryšiai, tuo tikslu naudojant anketines apklausas ir kiekybinių duomenų statistinę analizę.
- H. Dekkerio ir D. Malovos (1997) **teigiamų tautiškumo nuostatų formavimo modelis** ir L. Jovaišos **asmenybės struktūros modelis** (2003) suteikia galimybę tyrimo instrumento formavimui.

Tyrimo teorinis naujumas

1. Teoriškai ir empiriškai pagrįsta mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo įtaka ugdant mokinių tautinį tapatumą pradinėje mokykloje.
2. Empiriškai pagrįsta ypatinga mokytojo asmenybės aktyvumo, ugdant pradinių klasių mokinių tautinį tapatumą, svarba kitų mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo elementų kontekste.

Tyrimo praktinis reikšmingumas

1. Atliktas tyrimas leido pirmą kartą Lietuvoje įvertinti pradinį klasių mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmenį. Adaptuotas šios raiškos vertinimo instrumentas sudaro prielaidas tikslinei intervencijai į vykdomus mokinių tautinio tapatumo ugdymo procesus ir pokyčio vertinimus.
2. Mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir pradinį klasių mokinių tautinio tapatumo ryšių atskleidimas reikšmingas tuo, kad padeda nustatyti nagrinėjamų objektų tobulinimo veiksnius, sudaro galimybes kryptingai veikti, daryti tikslinę intervenciją į vykdomus mokytojų rengimo ir jų tęstinio mokymo procesus, siekiant juos tobulinti ir gauti geresnius mokinių tautinio tapatumo ugdymo rezultatus.

Tyrimo loginė schema, metodai

Mokslinės literatūros analizė atlikta siekiant išanalizuoti tautinio tapatumo fenomeną edukologiniu, istoriniu, antropologiniu, psichosocialiniu aspektais ir teoriškai pagrįsti pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymo aspektus kintančios ugdymo paradigmos virsmo kontekste, aktualinant pradinės mokyklos mokytojų pasirengimo problematiką.

Empirinis tyrimas atliktas siekiant atskleisti mokytojų ir mokinių tautinio tapatumo ryšius bei empiriškai pagrįsti mokytojų įtaką ugdant mokinių tautinį tapatumą. Tyrimas atliktas remiantis pozityvistine tyrimo paradigma ir taikant kiekybinių duomenų rinkimo būdą. Tyrimui buvo sukurti du iš dalies originalūs klausimynai – mokytojams ir mokiniams. Abu jie turėjo vieną bendrą dalį, skirtą respondentų tautinio tapatumo raiškai nustatyti. Tam naudotas H. Dekkerio (2003) sukurtas ir įvairiose Europos valstybėse jau naudotas klausimynas. Toliau, remiantis L. Jovaišos asmenybės modelio struktūra, kurtas klausimynas mokytojams. Jis sudarytas iš penkių dalių, t. y. sociodemografinių klausimų dalis ir keturių dalių pagal pasirinkto modelio struktūros blokus. *Sociodemografinių duomenų dalyje* pateikiami uždarieji klausimai apie respondentų lytį, įgytą išsilavinimą, turimą kvalifikacinę kategoriją, mokyklos, kurioje

dirba, tipą ir prašoma pasirinkti vieną tinkamą atsakymą. *Asmenybės aktyvumo dalyje* pateikiami klausimai apie mokytojo turimą siekį ir poreikį ugdyti vaikų tautinius jausmus ir tautinį tapatumą, žinojimą ir suvokimą apie tautinio tapatumo ugdymo svarbą, emocijas tautiškumo atžvilgiu. *Gebėjimų dalis* skirta įvertinti mokytojų gebėjimus ir įgūdžius, reikalingus siekiant kryptingai ugdyti mokinių tautinį tapatumą. *Būdo ir charakterio dalyje* esantys klausimai skirti įvertinti vaikystėje gautas tautines patirtis ir suformuotą būdą, kurie galimai lemia ir kai kuriuos tautiškumo perdavimo vaikams aspektus. *Motyvacija* ugdyti mokinių tautinį tapatumą yra veikiamą tautinių interesų, idealų, nuostatų ir vertybių. Tam empiriškai pagrįsti naudojamas L. Jovaišos sukurtas vertybių modelis.

Mokinių klausimyną sudarė dvi dalys. Jau aprašyta skalė tautinio tapatumo raiškai nustatyti ir sociodemografinių klausimų dalis vaikų amžiui ir lyčiai nustatyti.

2014 metų pavasarį atlikta Lietuvos pradinį klasių mokytojų ir jų mokinių apklausa raštu. Abi apklausiamųjų grupės tarpusavyje yra susijusios ir tyrime dalyvavo poros principu. Taigi buvo atrinkti ir apklausoje dalyvavo 378 pradinį klasių mokytojai ir 1890 jų mokiniai. Analizuojant gautus duomenis taikyti duomenų analizės metodai: dažnių ir vidurkių analizė, *Cronbacho alpha* koeficientas, koreliacinė analizė, daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Darbo struktūra

Darbo struktūrą sudaro įvadas ir trys pagrindiniai skyriai. Pirmojo skyriaus pirmajame poskyryje apibrėžiamas tautinio tapatumo ugdymo fenomenologinis konceptas, kuris padeda atskleisti tautinio tapatumo svarbą edukologiniu, istoriniu, antropologiniu ir psichosocialiniu aspektais. Antrajame poskyryje analizuojamas pradinį klasių mokinių tautinio tapatumo ugdymas edukacinės paradigmos virsmo kontekste, pagrindžiant edukacinės aplinkos elementų svarbą ir teoriškai apibūdinant pradinį klasių mokinių amžiaus tarpsnio psichosocialinį išskirtinumą kaip prielaidą tautiniam tapatumui ugdyti. Trečiajame poskyryje nagrinėjamas pradinį klasių mokytojų pasirengimas ugdyti mokinių tautinį tapatumą. Čia

aptariamas mokytojo asmenybės vaidmuo, taip pat pateikiama mokytojų rengimo ugdyti mokinių tautinį tapatumą istorinė perspektyva ir aptariami šiandieniniai tokio rengimo ypatumai.

Antrajame darbo skyriuje aprašoma empirinio tyrimo metodologija. Trečiajame skyriuje atskleidžiami tyrimų rezultatai. Darbas baigiamas diskusija, rekomendacijomis ir išvadomis, pateikiamas literatūros sąrašas ir priedai.

Disertacijos apimtis – 143 psl. Darbe pateiktos 45 vaizdinės priemonės: 16 lentelių ir 29 paveikslai. Disertaciniam tyrimui naudota 230 literatūros šaltinių.

Tyrimo rezultatų sklaida

Mokslinės publikacijos:

1. Skarbalius, E. (2014). Education of national identity in primary forms: activity implemented by teachers. *Pedagogika*, t. 113, Nr. 1, p. 240–249.

2. Skarbalius, E. (2011). Pradinių klasių mokytojų požiūris į etninės kalbos (tarmės) vartojimą pradinėje mokykloje. *Tiltai*, Nr. 3 (56), p. 181–190.

3. Skarbalius, E. (2010). Роль этнического языка в процессе эдукации. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva: zinātnisko rakstu krājums*, VII. Liepāja: LiePA.

4. Skarbalius, E. (2010). Kalbos vaidmuo, siekiant išsaugoti tautinį identitetą. *Kultūrų dialogas ir asmenybė*. Klaipėda: KU leidykla; p. 161–173.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Tautinio tapatumo ugdymas pradinėse klasėse (Klaipėdos universiteto Humanitarinių mokslų fakulteto konferencija „Etninės kultūros ugdymas – švietimo, kultūros įstaigų ir bendruomenių sąveika“, 2014 09 12).

2. Tautinio tapatumo patirtys realaus gyvenimo kontekste (Klaipėdos miesto pedagogų švietimo ir kultūros centro mokslinė-

praktinė konferencija „Praeities ir dabarties kultūros ženklai“, 2014-02-21).

3. Tautinis tapatumas gyvenimo kokybės kontekste (Klaipėdos universiteto Sveikatos mokslų fakulteto tarptautinė mokslinė konferencija „Socialinio darbo profesionalizacija: dinamika ir evoliucija“, 2013 04 18–19).

4. Tautinio tapatumo ugdymas pradinėse klasėse: mokytojų vykdomų veiklų tyrimas (Lietuvos edukologijos universiteto tarptautinė mokslinė konferencija „Tautinio tapatumo pokyčiai globalizacijos procese“, 2012 05 25).

5. Pradinių klasių mokytojų požiūris į etninės kalbos (tarmės) vartojimą pradinėje mokykloje (Klaipėdos universiteto konferencija „Pilietinis asmens tapatumas – visuomenės dalių jungiamoji grandis“, 2011 04 06).

6. Kalendorinės šventės: tarp *sacrum* ir *profanum* (Klaipėdos universiteto tarpdalykinė mokslinė konferencija „Tradicijos ir modernumo dermė, priešprieša, raidos perspektyvos“, 2010 11 11–12).

7. Etninės kalbos (tarmės) vaidmuo ugdymo procese (Liepojos universiteto tarptautinė mokslinė metodologinė konferencija „Learning Languages: Problems and Perspectives“, 2010 03 26).

8. Kalbos vaidmuo tautinio identiteto išsaugojime (Klaipėdos universiteto Humanitarinių mokslų fakulteto tarptautinė mokslinė konferencija „Kultūrų dialogas ir asmenybė“ 2009 11 19–20).

2014 m. balandžio. 1 d. – birželio 30 d. dalyvauta *Erasmus* tarptautinių mainų programoje, kurios metu atlikta mokslinė praktika Ioanninos universitete (Graikija).

1. TAUTINIO TAPATUMO UGDYMO PRADINĖJE MOKYKLOJE TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Tautinio tapatumo ugdymo konceptualioji analizė

1.1.1. Tautinio tapatumo ugdymas globalizacijos iššūkių kontekste

Tautinio tapatumo fenomenas – kintanti ir nuolat diskutuojama kategorija, kurios turinį lemia istorinis, sociokultūrinis kontekstas. Tautinis tapatumas – vienas vėlesnių žmogiškojo susivokimo ženklų. Europoje iškilęs tautų susipratimo laikotarpis, vėliau sureikšmintas romantizmo pasaulėvokos, dar vėliau – sustiprintas ir suproblemintas tautinių ideologijų (Daujotytė, 2006). Tapatumo klausimas itin aktualus tampa ribinėse, arba lūžio, situacijose (Reklaitė, 2010).

Lietuvai tautinio tapatumo išlikimo klausimas buvo aktualus jau nuo XVI a., kai pirmą kartą rašto kalba buvo įtvirtintas M. Daukšos „Postilėje“. Lietuviams, kaip ir visoms mažoms tautoms, istoriškai buvo nelengva išlaikyti savo tautiškumą. Kryžiuočių ordino puolimai, Žečpospolitos lenkiškosios kultūros įtaka, Rusijos imperijos okupacijos, lietuviškos spaudos draudimas, Mažosios Lietuvos germanizacija ir rusifikacija lėmė tautos mažėjimą, kitų tautų kultūrų įtaką.

Tačiau tirti ir nagrinėti tautinį tapatumą Lietuvoje, M. Taljūnaitės (2004) teigimu, pradėta tik Lietuvos Respublikos laikais. Iki 1918 m., neturint tautinės valstybės, tai nebuvo aktualu (Taljūnaitė, 2004). Tuo metu lietuvių filosofai J. Girnius, F. Kirša, A. Maceina, S. Šalkauskis, Vydūnas, sukūrė profesionaliąją lietuvišką filosofiją, kuri išreiškė ir formavo lietuvišką tapatumą. Tuomet suformuluotas ir tautos „šalkauskiškas įvardijimas“: fizinės savybės, papročiai, įsitikinimai, temperamentas, pomėgiai.

Dabartinis lietuviško tapatumo raidos ir kaitos procesas labai spartus, veikiamas tautinį atgimimą lydėjusių demografinių, kultūrinių, socialinių ir migracinių procesų. Šiuo metu lietuviškam

tautiniam tapatumui iškilusi grėsmė apibūdinama kaip europėjimas. E. Ališanka teigia, kad „kažkokia neapibrėžta europietiško nuojauta, slypėjusi latentiniu pavidalu, išsiveržė į paviršių, šluodama pakeliui visas kitas tapatybes“ (Ališanka, 2006, 6). Pažymima, kad dabartiniu metu, spartėjant eurointegracijos procesams, tautoms įsiliejant į įvairias ekonomines ir saugumo struktūras, tapatybės teorijos traktavimas sulaukia nevienareikšmiškų vertinimų.

Dažnai didesnėse ir mažesnėse Europos valstybėse diskusijų objektu tampa globalumo derinimas su tautine kultūra ir tautine savastimi, o globalios ir lokalsios kultūros dermė, L. Duoblienės (2009) teigimu, tampa viena esminių ugdymo turinio kaitos problemų. Todėl asmens tapatumo problemą globalizacijos kontekste bando spręsti ne vienas užsienio šalių ir Lietuvos mokslininkas.

J. Tomlinsonas, analizuodamas globalaus ir lokalaus temą, naudoja *deteritorizacijos* sampratą ir teigia, kad ji atsiranda dėl to, kad žmonės net ir veikiami globalizacijos procesų turi kultūrinių poreikių. O deteritorizacija juos gali suteikti (Tomlinson, 2002). Kita vertus, autorius teigia, kad „moralinis išipareigojimas ir žmonių solidarumas tiesiog pagal pobūdį iš esmės yra vietinis reiškinys. Tai gali įteigti, kad globalinis egzistencinis būvis yra tragiškas“ (Tomlinson, 2002, 211). Z. Baumanas (2002) šiuo klausimu dar kategoriškesnis, teigdamas, kad eksteritorinis socialinės organizacijos pobūdis „galutinai suardo vietovėje išsisknijusias vienybės ir bendruomeninio gyvenimo formas“ (Bauman, 2002, 37). Kartu J. Tomlinsonas (1999), nagrinėdamas globalizacijos ir šiuolaikinės kultūros pokyčio ryšius, konstatuoja, kad silpnėja kultūrinės ir teritorinės patirties rėmai, atsiranda grėsmė asmens tautiniam tapatumui. Autoriai pažymi, kad tapatumo nebuvimas ar praradimas sukelia dvasines ir socialines krizes: nesaugumą, agresiją, nepasitikėjimą, orumo praradimą ar net beprasmiškumo išgyvenimą. Visgi galima teigti, kad *globalaus ir lokalaus supriešinimas padeda maskuoti vykstantį dvasingumo mažėjimą ir didėjantį materialėjimą, kurį gimdo ne globalizacija kaip procesas, o vartotojiškumas ir fundamentinių prigimtinių vertybių stūmimas iš žmogaus kasdienės gyvensenos. Iš esmės globališkumas nėra blogybė*. Tokios nuomonės laikosi ir kai kurie kiti autoriai.

A. Giddensas (2000) globalizaciją vertina dvejopai. Viena vertus, kaip teigiamą procesą, atveriantį naujas ekonominio, politinio, kultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo galimybes, kita vertus, kaip neigiamą reiškinį, galintį nustelbti egzistencinį prasmingumą ir susilpninti tautų bei kultūrų tapatybę ir išskirtinumą. J. Tomlinsonas, pritardamas šiai idėjai, sukūrė specialų terminą – *glokalizacija*, kuriuo siekia pagrįsti būtinybę derinti globaliuosius ir lokaliuosius interesus, tarp jų ir tapatumo klausimus (2002, 35).

Atsakymo, kaip suderinti tautinį ir europinį tapatumą, koks turi būti tautinio ir europinio tapatumo santykis, kokie motyvai lemia tapatumo pasirinkimą, ieško ir Lietuvos tyrėjai, pavyzdžiui, J. Morkūnienė (2003), A. Ranonytė (2004), V. Pruskus (2005), V. Senkus (2008) ir kt. Visgi lietuvių autorių darbuose dažniau aptinkama etnocentristinio pobūdžio tyrimų, t. y. nagrinėjami klausimai, tiesiogiai susiję su Lietuvą veikiančiais socialiniais, ekonominiais, politiniais, kultūriniais procesais ir iš to kylančiomis problemomis. Pavyzdžiui, M. Taljūnaitė ir L. Labanauskas (2009) lietuvių tautinį tapatumą nagrinėja migracijos ir globalizacijos kontekste. Teigdami, kad esminė darbų lietuvių tautinio tapatumo tema problema – tyrimų kompleksiskumas, temų įvairovė ir etnocentristinis požiūris, savo rengtoje studijoje į tautinio tapatumo Lietuvoje problematiką siekia pažvelgti per migrantų ir migracijos valstybių – Airijos, Jungtinės Karalystės, Ispanijos, Norvegijos ir JAV – prizmę, taip pat siekia aprėpti kuo platesnę požiūrių įvairovę. Studijos pagrindu M. Taljūnaitė ir L. Labanauskas (2009) daro išvadą, kad jei Lietuvoje ir yra tautinio tapatumo išsaugojimo politika, ji orientuota į praeitį, ir teigia, kad svarbiausiu tautinio tapatumo politikos uždaviniu turi tapti į ateitį orientuotos tautinio tapatumo politikos koncepcijos kūrimas ir jos įgyvendinimas.

Lietuvių tautinio tapatumo raišką ir kaitos tendencijas globalizacijos kontekste nagrinėja ir I. Šutinienė. Autorė remiasi biografinio tyrimo (interviu) duomenimis ir aprašo lietuvių tautinio tapatumo raišką ir kaitą individo lygmenyje. Daromos išvados, kad tapatumo raiškos ritualizacijos laipsnis mažėja, vyrauja etnis-genealoginis tautiškumo suvokimas, o svarbiausiais požymiais tampa

individualūs nedemonstruojami jausmai ir modernybei būdingas pragmatinis socialinis veiksmas. (Šutnienė, 2006). Taigi lietuvių autorių darbuose patvirtinama mintis, kad vykstantys globalizacijos procesai kelia grėsmę asmens tautiniam tapatumui.

Nagrinėjant lietuvių mokslininkų darbus pastebima, jog dalis tyrėjų laikosi lokalaus ir globalaus suderinamumo principo. Pavyzdžiui, A. Ranonytė, apibendrindama kai kurių autorių mintis, pateikia tautinio ir globalaus (europinio) tapatumo derinimo lygmenis. Autorė juos išskiria tris: (1) neutralus tautinio ir europinio tapatumo ryšys patvirtintų jų egzistavimą skirtingose erdvėse, neturint bendrų sąlyčio taškų; (2) konkuruojantys ar vienas kitą paneigiantys tautinio ir europinio tapatumo santykiai; (3) vienas kitą papildantis tautinio ir europinio tapatumo ryšys, ir daro išvadą, kad „tautinio ir europinio tapatumo suderinamumas per turinio elementus, struktūrą ir atliekamas funkcijas yra adekvatus socialinės interakcijos reiškiny (Ranonytė, 2004, 8).

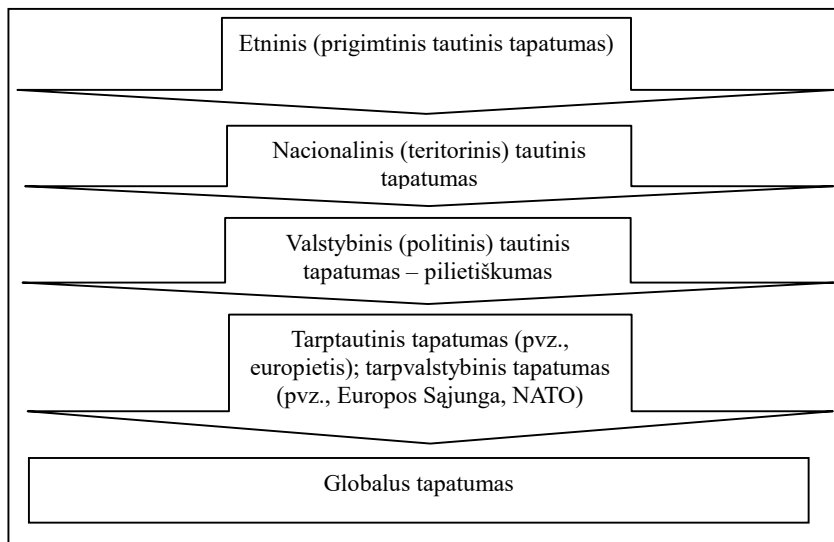
Lokalaus ir globalaus tapatumo suderinamumui pritaria ir R. Grigas (2004), siūlantis cirkuliacinio rato tarp tautos ir pasaulio bendruomenės modelį. Autoriaus nuomone, šis ratas lemia abiejų tapatumo formų susipynimą ir gyvybingumą.

Aptinkama ir trečia nuomonė. Globalizacijos procesus tyrinėjantis mokslininkas R. Robertsonas pabrėžia paradoksą, kad globalizacija tik **išryškina** tautinius skirtumus, nes jie nustatomi lyginantis su *pasauliu kaip visuma* (Robertson, 1992). Postmodernistas Z. Baumanas (2002) iškelia mintį, kad „globalizacija išskaido lygiai taip pat, kaip ir suvienija; ji skaido vienydama, o pasaulio skaidymo priežastys yra tos pačios kaip ir skatinančios jo vienodėjimą“ (Bauman, 2002, 3). Ir papildo, jog verslui, finansams, prekybai, informaciniam srautams įgaunant pasaulinius mastus, lokalizacija tik stiprėja (Bauman, 2002). J. Tomlinsono (2002) nuomone, globalizacija nepajėgi pašalinti tautų skirtumų ir sukurti vientisos pasaulinės kultūros (Tomlinson, 2002). Šie autoriai teigia, kad klaidinga manyti, jog suniveliauvus tautų skirtumus būtų sukurta vientisa pasaulinė kultūra. Šiai idėjai pritaria tiek esencialistai (žr. G. Mažeikis ir kt.) ir primordialistai

(žr. J. G. Fichte, J. G. Herder ir kt.), tiek ir autoriai, besilaikantys tapatybės konstruktyvizmo pozicijų (žr. J. L. Cohen ir kt.).

Tautinis savitumas yra apibūdinamas kaip viena iš reikšmingiausių žmonijos vertybių globalėjančioje visuomenėje. C. Levi-Straussas (1992) rašo, kad tvirtos, gerai funkcionuojančios civilizacijos esmė yra maksimaliai viena nuo kitos besiskiriančių jos kultūrų koegzistavimas. Perspektyvi civilizacija – tai pasaulinė aktyviai sąveikaujančių skirtingų kultūrų koalicija (Levi-Strauss, 1992). Ši nuostata aiškiai atskleidžiama ir tarpvalstybiniuose dokumentuose. Pavyzdžiui, Europos Sąjungos socialinės kultūrinės ir švietimo politikos programose skatinamas etninio paveldo išsaugojimas ir kultūrinės įvairovės skatinimas. O Mastrichto sutartyje (1992) tikslu įvardijamas „europietiškos savimonės“ kūrimas.

R. Grigo (2004) nuomone, tai būtų didelių pastangų reikalaujantis dramatiškas, nuolatinis pusiausvyros tarp etnokultūrinio savitumo ir visuotinės bendracivilizacinės kultūros ieškojimas (Grigas, 2004). Tautinio tapatumo pusiausvyros ieškojimas gali būti dvejopas. Vienas variantas galimas tada, kai vieną tautinį tapatumą bandoma suformuoti kito tautinio tapatumo sąskaita, vienam tautiniam tapatumui išstumiant kitą. Tačiau galimas ir kitas požiūris (žr. 1 pav.).



1 pav. Tapatumų suderinamumo schema (sudaryta autoriaus)

Jeigu pagal anksčiau išdėstytą schemą tapatumą formuotumėme sluoksniškai, o europinį kaip paskesnį, nereikėtų ieškoti pusiausvyros taškų. Europinis tapatumas būtų natūralus ir papildantis, o ne išstumiantis tautinį. Etninis tapatumas pamažu praplečiamas nacionaliniu, nacionalinis – valstybiniu, o pastarasis – tarpvalstybiniu (pavyzdžiui, europiniu). Tikėtina, kad tapatumo savivoką, saviraišką ir savivertę formuojant ir ugdant pagal šią schemą, nenuvertinant ir neišstumiant nė vieno asmens tapatumo lygmens, kiekvieną lygmenį traktuojant kaip neatsiejamas ir tarpusavyje susijusias vertybes, nekiltų klausimų dėl galimo kurio nors tapatumo išstūmimo ar užgožimo. Europinį tapatumą galėtumėme suvokti tarptautiniu, tarpnacionaliniu ar tarpvalstybiniu lygmeniu. Taigi, *veikiant globalizacijos procesams ir valstybėms jungiantis į įvairias sąjungas, ne pats jungimasis į tarpvalstybines struktūras lemia tautinę niveliaciją, o tik pačios valstybės ir visuomenės požiūris į tautinį tapatumą ir santykis su tautinių vertybių visuma.*

Šiame darbe, tautinį tapatumą nagrinėjant edukologiniame kontekste, svarbiausias tampa klausimas, – kaip švietimo sistema gali padėti asmeniui suderinti tautinį ir globalinį tapatumus. R. Pukonio (2008) nuomone, „pats didžiausias uždavinys yra sukurti laisvą, už savo valstybę atsakingą žmogų, kuris savo siekiais ir dvasia priklausytų vienai didžiulei formuojamai Europos Valstybei ir kartu pasiliktų ištikimas tautos nacionalinei kultūrai, neprarastų tautinio tapatumo“ (Pukenis, 2008, 96). Remdamasi nuostata, kad tautinis tapatumas yra valstybinę galią turinčioms institucijoms padedant išmokstamas ir perimamas elgsenos modelis, A. Ranonytė (2004) grindžia idėją, kad švietimo sistema, su visu formalių ir neformalių institucijų tinklu, yra laikoma viena iš dviejų (šalia žiniasklaidos) svarbiausių tautinio tapatumo formavimo(si) ir palaikymo šaltinių antrinės socializacijos etape. Tačiau autorė pažymi, kad „tapatumo formavimas mokyklos lygmenyje atskleidžia socialinio, kultūrinio ir politinio konteksto ypatumus. Švietimo sistema gali bandyti juos pertvarkyti, bet ji negali jų uždrausti, panaikinti ar nepaisyti“ (Ranonytė, 2004, 3). Dėl to didelę svarbą įgauna mokytojo – tautinio tapatumo ugdytojo – vaidmuo. Visgi ugdymo įstaigose ir mokymo programose šiandien „pernelyg mažai akcentuojama pagrindinė valstybės kūrimo ir stiprinimo prasmė – tautos gyvasties išsaugojimas“ (Grigas, Klimka, 2005, 8), o remiantis J. Morkūnienės (2003) mintimis, ateitis globalioje visuomenėje juk priklauso toms tautoms, kurios turi gerą švietimo sistemą ir puoselėja savo kultūrą. Globalizacijos sąlygomis, kai, pasak M. Castellso, „mūsų pasaulį bei mūsų gyvenimus formuoja nesuderinamos globalizacijos ir tapatumo sklaidos kryptys“, aktuali tampa tinklaveikos visuomenė (Castells, 2006, 17). Tautinio tapatumo ugdymo(si) kontekste mokykla turėtų tapti jungiamąja ir koordinuojančiąja grandimi edukacinių aplinkų sąveikos procese.

Remiantis nuomone, kad tautiniam tapatumui stiprinti būtina ilgalaikė valstybės strategija, verta apžvelgti valstybės teisinę bazę, reglamentuojančią tautiškumo išsaugojimo klausimus. Peržvelgus Lietuvos Respublikos teisės aktus, nuostatų dėl tautinio tapatumo išsaugojimo įvairiose srityse aptinkama Lietuvos Respublikos etninės

kultūros valstybinės globos pagrindų įstatyme (1999), Lietuvos Respublikos Seimo nutarime „Dėl Etninės kultūros globos tarybos sudarymo ir jos nuostatų patvirtinimo“ (2000), Lietuvos Respublikos nacionalinio saugumo pagrindų įstatyme (1997), Lietuvos Respublikos valstybinės kalbos įstatyme (1995), Lietuvos Respublikos kilnojamųjų kultūros vertybių apsaugos įstatyme (1996), Lietuvos Respublikos muziejų įstatyme (1995), Lietuvos Respublikos pridėtinės vertės mokesčio įstatyme (2002), Lietuvos Respublikos Seimo nutarime „Dėl valstybės ilgalaikės raidos strategijos“ (2002), Lietuvos Respublikos Seimo nutarime „Dėl Žemės ūkio ir kaimo plėtros strategijos patvirtinimo“ (2000) ir kituose teisės aktuose.

Švietimą ir mokslą reglamentuojančiuose teisės aktuose galime rasti, kad tautinio tapatumo, jo saugojimo svarba ir reikšmė aprašoma gana plačiai, nemažai dėmesio skiriama ir tautinei (etninei) kultūrai, dažniausiai ir pažymima, kad tautinio tapatumo ugdymas vyksta per etninės kultūros pažinimą. LR švietimo įstatyme teigiama, kad „Švietimas saugo ir kuria tautos tapatybę, perduoda vertybes, kurios daro žmogaus gyvenimą prasmingą, visuomenės gyvenimą – darnų ir solidarų, valstybės – pažangų ir saugų“. Įstatyme teigiama, jog tautinės ir etninės kultūros pagrindų perteikimas, sąlygų asmens brandžiai tautinei savimonei, dorovinei, estetinei, mokslinei kultūrai, pasaulėžiūrai formotis laidavimas, tautos, krašto kultūros tęstinumo garantavimas, jos tapatybės išsaugojimas, nuolatinis jos vertybių kūrimas, krašto atvirumo ir dialogiškumo puoselėjimas yra vieni pagrindinių švietimo tikslų.

Nors tautinio tapatumo svarba teisės aktuose yra reglamentuota, visgi reikia pažymėti, kad tautinio tapatumo ugdymas – o ypač jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų – Lietuvos teisės aktuose ir oficialiuosiuose dokumentuose nėra konkrečiai aprašytas ir reglamentuotas. LR švietimo įstatyme (2003) užfiksuota, kad pradinio ugdymo paskirtis – suteikti asmeniui dorinės ir socialinės brandos pradmenis, kultūros, taip pat ir etninės, pagrindus, tačiau reikia pažymėti, kad dėmesys tautinio tapatumo ugdymui Lietuvoje yra formalus pobūdžio, t. y. teisės aktai lyg ir pabrėžia jo svarbą, tačiau metodinės informacijos, konkrečių rekomendacijų, ko ir kaip reikia

mokyti, nėra. Tokią išvadą daro ir kiti tautinio tapatumo ugdymo problematiką nagrinėjantys mokslo tyrėjai. Pavyzdžiui, E. Krukauskienė ir I. Trinkūnienė (2002) nurodo, kad „pagrindinė problema, kuri leidžia apibrėžti tyrimo erdvę, yra ta, kad supažindinimą su etnine kultūra, jos sklaida ir raiška Lietuvos švietimo ir valdymo įstaigos yra palikusios mokyklos nuožiūrai. Tokiu atveju ministerijų lygyje šis dalykas laikomas nesvarbiu, neaktuali. Etninės kultūros nėra mokykloms privalomų dalykų sąraše“. Tyrėjos taip pat pažymi, kad „etninės kultūros sklaidos tobulinimą apsunkina metodinės literatūros stygius“ (Krukauskienė, Trinkūnienė, 2002).

Taigi nagrinėjant tautinį tapatumą edukologiniu požiūriu, esamuoju metu dažniausiai susiduriama su globališkumu ir jo iškeliamais iššūkiais. Visgi veikiant globalizacijos procesams ir valstybėms jungiantis į įvairias sąjungas, ne pats jungimasis į tarpvalstybines struktūras lemia tautinę niveliaciją, o tik pačios valstybės ir visuomenės požiūris į tautinį tapatumą ir santykis su tautinių vertybių visuma. Vertinant šį požiūrį Lietuvoje, aptinkama dviprasmė situacija. Viena vertus, tautinio tapatumo ugdymas yra pažymimas ir reglamentuojamas įvairiuose valstybiniuose ir tarptautiniuose teisės aktuose, kita vertus, problemai giluminis dėmesys nėra skiriamas – tyrimai atskleidžia spragas, susijusias su tautiškumo ugdymu, spragas mokyklose, spragas ruošiant metodinę medžiagą, spragas rengiant mokytojus tautiniam tapatumui ugdyti. Todėl galima daryti prielaidą, jog *tautinio tapatumo ugdymo klausimui trūksta giluminio požiūrio, išsamių ir tęstinių mokslinių tyrimų, kurių pagrindu galima būtų daryti išvadas, teikti rekomendacijas ir vykdyti tikslinius pokyčius švietimo sistemoje.*

1.1.2. Tautinio tapatumo ugdymas antropologinėje perspektyvoje

Šiame darbe į tautinį tapatumą žvelgiama kaip į kultūrinių ir dvasinių vertybių visumą. Kadangi per kultūrą ir jos vertybes pasaulyje yra pripažįstama ir atpažįstama tauta bei jai atstovaujantis individas, kultūroje „akumuliuota patirtis, perduodama iš kartos į kartą, sudaro prielaidas individo ir tautos raiškai pasaulyje, paženklini

jų veiklą išlikimo ženklu ir suteikia prasmę. Be kultūros sunkiai įsivaizduojama ir ekonominė pažanga“ (Pruskus, 2013, 121).

Pažymėtina, kad egzistuoja per 700 kultūros apibrėžimų, kadangi ji yra daugelio mokslų – aksiologijos, antropologijos, etnologijos, istorijos, filosofijos, lingvistikos, semiotikos, sociologijos ir kt. – tyrinėjimų sritis. Kiekvienas šių mokslų išskiria kurį nors vieną kultūros aspektą ir jį akcentuoja. Šiame darbe kultūra suvokiama plačiąja prasme – kaip visuma, apimanti žinojimą, meną, moralę, papročius ir visus kitus visuomenėje gyvenančio asmens sugebėjimus bei įpročius.

Visuotinės globalizacijos laikotarpis aktualizuoja kultūros ir kultūrinių vertybių perdavimo klausimus. V. Pruskus (2005) mano, kad „visuotinė globalizacija paspartino darbo ir kapitalo mainus, suteikė tautoms socialinės pažangos ir ekonominės gerovės viltį, kuri paskatino ir spartesnius kultūrinius mainus, o kartu ir efektyvios tarpkultūrinės komunikacijos poreikį“.

V. Pruskus (2013) apibendrina skirtingų antropologinių krypčių atstovų (W. H. Goodenough, C. Geertz, A. Kroeber, C. Kluchohn ir kt.) nuomones ir pateikia esminius *kultūros* sampratos aspektus:

- universalus žmogiškojo gyvenimo reiškinys, todėl nėra nė vienos žmonių bendruomenės ar socialinės grupės, kuri neturėtų jai būdingos kultūros;
- žmonių bendros veiklos produktas;
- reiškiasi per vertybes, taisykles, papročius, tradicijas;
- įgyjama mokantis;
- kintanti, atsinaujinanti, jai būdinga savisklaida, naujos formos ir būdai, tenkinantys žmonių poreikius ir interesus, adaptacija prie kintančių savo būties sąlygų;
- kolektyvinės žmonių bendruomenės veiklos rezultatas, tačiau jos nešiotojai yra atskiros asmenybės;
- funkcionuoja kaip būdas, padedantis visuomenės ir jos narių saviidentifikacijai, taip pat suvokti savo grupinį ir individualų „AŠ“, skirti „savus“ ir „svetimus“ bendraujant su kitų kultūrų atstovais (Pruskus, 2013, 123).

Antropologų vertinimu, kultūra atskleidžia žmogaus prigimtinę esmę. O viena iš antropologijos šakų – kultūrinė antropologija – *kultūros* sampratą perkėlė į mokslinį lygmenį. Šios mokslo šakos atstovai aiškina, kad žmogaus mąstymas, elgesys, vertybių sistema yra išmokstami, o ne genetiškai perduodami, ir yra būdingi žmonių grupėms (Nanda, Warm, 2007). Tuo pagrindžiama idėja, kad **kultūra perduodama / perimama mokymosi procese**. Iš to gimė pedagoginės, arba ugdymo, antropologijos samprata. Štai ir amerikiečių ugdymo antropologas J. Singletonas grindžia kultūros vertybių perdavimo ir edukologijos sąsajas teigdamas, kad „švietimas ir ugdymas yra ne kas kita kaip kultūrinė transmisija“ (Singleton, 1971, 5). Kalbant apie kultūros ir ugdymo sąsajas, svarbios kelios sąvokos. Tai *kultūrinis ugdymas* (angl. *culture learning*), arba *kultūrinė transmisija* (angl. *cultural transmission*), įkultūrinimas, kultūrinis konstruktivizmas (angl. *cultural constructionism*).

Sąvokos *kultūrinis ugdymas* ir *kultūrinė transmisija* dažniausiai vartojamos sinonimiškai. Kultūrinis ugdymas yra „asmens vertybinių nuostatų, plataus kultūrinio akiračio formavimas, komunikacinių, meninių gebėjimų, kūrybinės saviraiškos ugdymas, prigimtinių vaiko kultūros plėtra“ (Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija, 2008). Tai yra būdas, kuriuo socialinėje bendruomenėje gyvenantys žmonės gauna, išmoksta ir perduoda žinias bei informaciją. Toks mokymosi būdas (ar būdai) atsiranda ir vyrauja dėl didelės įtakos bendruomenės socializacijos tradicijos, t. y. dėl nusistovėjusių vaikų ir jaunuolių įtraukimo į bendruomenės gyvenimą principų (Chang ir kt., 2011). Kultūrinio ugdymosi svarba žmogaus gyvenime ypač pabrėžiama. Manoma, kad kultūrinis ugdymas suteikia galimybę asmeniui įgyti tokių savybių, žinių ir gebėjimų, kurių jis savarankiškai, t. y. nedalyvaudamas kultūrinės transmisijos procese, neišgytų per visą gyvenimą (Van Schaik, Burkart, 2011). Keliami idėja, kad vaikystės laikotarpis, kol vaikai yra priklausomi nuo suaugusiųjų, yra palankiausias kultūrinės transmisijos procesui (MacDonald, 2007).

Kalbant apie kultūros perdavimą, svarbi ir įkultūrinimo, arba socializacijos, samprata. Įkultūrinimas – tai procesas, kurio

rezultatas – įgyta kultūrinė kompetencija, reiškianti kultūrinėje bendruomenėje vyraujančias vertybes. Šių vertybių perimamumas sudaro vaiko socializacijos pamatą (Juodaitytė, 2003). Įkultūrinimo proceso metu išugdoma kultūrinė asmens kompetencija įvardijama kaip asmens gebėjimas suvokti ir vertinti kultūrinės realijas, dalyvauti kultūriniame gyvenime, puoselėti ir plėtoti kultūrinį paveldą, gebėjimas suvokti ir vertinti įvairias kultūros formas ir reiškinius (Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija, 2008). Lietuvoje laikoma, kad kultūrinis ugdymas ir kultūrinės kompetencijos ugdymas yra „svarbi visavertės asmenybės ugdymo dalis, dažnai lemianti asmens kūrybingumą, komunikacinius gebėjimus, gebėjimus plėtoti turimas kompetencijas, pritaikyti įgytas žinias ir patirtį naujose gyvenimo situacijose“ (Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija, 2008).

Dar viena svarbi sąvoka yra *kultūrinis konstruktyvizmas*. Tai teorija, teigianti, kad žmogaus elgesys ir vertybės yra išmokstama ir suformuojama. Kultūrinės antropologijos tyrėjai įrodinėja, kad bet kokie asmens bendrieji gebėjimai yra nulemti kultūrinio ugdymo, o ne biologinių veiksnių, tokių kaip genai ar hormonai. O ir bet koks elgesys (teigiamas ar neigiamas) yra labiau išmoktas ir nulemtas vaikystės patirčių (Miller, 2011).

Apžvelgus šias pagrindines sąvokas, išryškėja esminiai kultūrinių vertybių perdavimo ir edukologijos aspektai. Šio darbo kontekste ypač svarbu, kad: 1) kultūrinis ugdymas vaikystėje – svarbi visavertės asmenybės ugdymo dalis, lemianti sėkmingą suaugusio žmogaus socialinį gyvenimą, 2) elgesys ir vertybės gali būti ugdomi, 3) vaikystės laikotarpis yra palankiausias kultūrinės transmisijos procesui.

Nors skirtingose kultūrose, priklausomai nuo aplinkos, geografinių, socialinių ypatumų, kultūrinės transmisijos būdai skiriasi, tačiau antropologai išskiria ir bendrus esminius bruožus. Apibendrindama daugelio tyrimų rezultatus, M. Mead (1988) ugdymą susiejo su kultūrinio elgesio, kultūrinio perdavimo ir tęstinumo aspektais, tuo praplėsdama ugdymo teoriją. Autorė kultūros vertybių perdavimą apibūdino kaip „sugebėjimą išmokti, sugebėjimą mokytis ir sugebėjimą

įkūnyti žinias į tokias formas, kad būtų galima perduoti per atstumą ir laiką“ (1993, 43). M. Mead sukurtas kultūrinio perdavimo modelis neretai taikomas nagrinėjant kultūrinio perdavimo aspektus, taip pat ugdymo autoritetų klausimus ir vaidmenis.

Esminius kultūrinės transmisijos aspektus ir bendrus skirtingoms kultūroms bruožus bandė išryškinti L. Cavalli-Sforza ir M. Feldmanas (1981). Jie nagrinėjo evoliucijos ir kultūrinio perdavimo sąsajas, o jų modelis sukuria galimybes įvertinti kultūros perdavimą istorinėje perspektyvoje. I. Stonkuvienė pažymi šių darbų reikšmingumą motyvuodama tuo, kad minėti autoriai, gretindami įvairius ugdymo ir kultūros tyrimus, analizavo įvairius kultūros perdavimo aspektus. Papildo, jog Lietuvos edukologai ugdymo procesą vadina kultūros vertybių iš kartos į kartą perdavimu, tačiau apgailestauja, kad pats kultūros vertybių perdavimo procesas Lietuvoje tirtas mažai (Stonkuvienė, 2011). L. Duoblienė ir kt. (2010) taip pat grindžia mintį, kad Lietuvos teoretikai kultūrinio perdavimo formų transformacijos klausimą yra ypač mažai aptarę. Dėl to autorės atliko tyrimą, taikydamos L. Cavalli-Sforza'os ir M. Feldmano kultūrinės transmisijos modelį. Pateikdamos tyrimo ataskaitą, jos teigia, kad nepasitvirtino hipotezė, jog vertikalioji kultūrinė transmisija šeimoje (vaikai – tėvai – seneliai) ir netiesioginė transmisija mokykloje (mokiniai – mokytojai) užleidžia vietą horizontaliajai (bendraamžiai, aplinka), jog vyresnieji praranda autoritetą. Tyrimas paneigė nuogastavimus dėl tapatumo hibridizavimo, savo kultūros vertybių atsisakymo, praradimo, jos ištakų vertės nesupratimo (Duoblienė ir kt., 2010).

Lietuvoje kultūros ir ugdymo sąsajas apibrėžė M. Lukšienė. Ji pažymėjo, kad apie kultūros perdavimą svarbu galvoti tiek visos kultūros, tiek paskiro žmogaus lygmeniu. Nagrinėdama kultūros vertybių perdavimo būdus nacionalinės kultūros – asmenybės ir tradicijos – naujovės aspektais, ji ypač pabrėžė tautos etninės kultūros, kaip sudarančios asmenybės branduolį, svarbą (Lukšienė, 1988). Autorė pateikė ir savą kultūros perdavimo modelį, kuris apima tris scenarijus:

1) Kai savos kultūros branduolys sveikas ir stiprus, gyvastingas, kai išugdytas aktyvus interiorizavimo – integravimo laukas, kuris priima naują – tiek savoje kultūroje besikuriančią, tiek iš kitur plūstančią – informaciją ir pritaiko ją prie savo turimų mąstysenos ir jaosenos formų bei „ilydo jas į turimą branduolį“.

2) Kai pasiduodama informacijos srautui ir nepajėgiama kūrybiškai jo perimti, kai savosios kultūros branduolys susiaurėja.

3) Kai individai tampa abejingi ar net svetimi savajai kultūrai. Jei tokių individų atsiranda daug, tuomet „kultūra nustoja savitumo, individualumo, nepakartojamumo ir kartu kūrybiškumo“ (Lukšienė, 2000, 19–20).

M. Lukšienės teigimu, įsigalint trečiajam modeliui, kultūros perdavimas sutrinka, tampa mozaikinis ir fragmentiškas. Tai lemia silpnėjančią asmens kultūrinį tapatumą ir stiprėjančią asmens hibridizaciją. Autorė teigia, kad geriausiai atskleisti būdus, kaip priimti naujoves ir suderinti jas su kultūriniu branduoliu, gali etninė tradicija.

Taip atsiranda glaudus ryšys tarp kultūrinės transmisijos ir tautinio tapatumo sistemų. Štai B. Kuzmickas aiškina, kad kultūrinis ir tautinis tapatumas yra artimi, ir teigia, kad nesunku rasti jiems abiem būdingų raiškos formų ir būdų (Kuzmickas, 2011). Svarbus ir I. Čepienės (2009) teiginys, kad kultūros savitumą lemia gamtinės, istorinės, socialinės tautos susidarymo ir gyvavimo sąlygos, tautos charakterio ir antropologiniai ypatumai (Čepienė, 2009).

I. Čepienė taip pat pažymi, kad „daug svarbos ugdymo procese turi etninės ir bendrosios kultūros vertybinis kriterijus. Juo vadovaujantis formuojasi visuomenei naudingos vertybinės orientacijos, lemiančios asmenybės elgseną konkrečiose situacijose. Tai pirmiausia dorinės normos (sąžiningumas, darbštumas, pareigingumas, pagarba vyresniems, užuojauta ir pagalba silpnesniems), teisingumo, grožio, gėrio, gamtosaugos poreikiai. Vertybinės nuostatos, diegiamos mokykloje, turi padėti moksleiviams suvokti, kad jie yra svarbi visuomenės dalis ir kad savo elgesiu jie atsako už save ir kitus. Atsakomybės suvokimas ugdo mokinių pilietiškumą, demokratijos idealus“ (Čepienė, 2009). Randama ir V. Liubininės mintis, kad

„subrendęs ir įsisąmoninęs savąją priklausomybę vienai ar kitai tautai individas perima tos tautos amžiais puoselėtas vertybes, tradicijas, papročius, simbolių sistemą ir istorinę patirtį, požiūrius, normas ir kt., susiformuoja tautinė individo savimonė. Tautinė savimonė – tautinės sąmonės vertybinė išraiška. Tautinė sąmonė gali būti apibūdinama kaip vertybių, tautinių simbolių ir tradicijų struktūra. Tautinio identiteto sistemą suprantame kaip nuolatos kintantį savo turiniu reiškinį, veikiamą laiko ir socialinių bei kultūrinių pokyčių“ (Liubinienė, 1998, 9). V. Pruskus teigia, kad „kultūrinė antropologija kultūrą suvokia kaip žmonių kolektyvinio gyvenimo produktą, suderintų kolektyvinio buvimo būdų, paremtų normomis ir taisyklėmis, kurios tenkina socialinių grupių ir individų poreikius, sistemą. Tokia nuostata remiasi prielaida, kad bendras žmonių gyvenimas kartu vienoje teritorijoje, bendra kolektyvinė veikla suformuoja ir atitinkamą bendrą gyvenimo būdą, elgesio stilių ir pan. Taigi formuojasi tam tikra kultūros sistema, kurią galima pavadinti etnine kultūra. Tačiau kiekviena etninė kultūra nėra paprasta, mechaniška tam tikros etninės bendruomenės veiklų suma. Jos branduolį sudaro tam tikrų elgesio taisyklių rinkinys, susiformavęs bendros kolektyvinės gyvensenos metu, šių taisyklių laikymasis ir išskiria konkrečios bendruomenės narius iš kitų. Šios „taisyklės“ nėra genetiškai paveldimos, o priklauso nuo mokymo“ (Pruskus, 2013, 124).

Dėl to Lietuvos mokslininkus domina Lietuvos liaudies pedagogikoje taikyti ugdymo metodai. Terminą *liaudies pedagogika* pirmasis 1924 m. pradėjo vartoti J. Vabalas-Gudaitis. Auklėjimą jis laikė labai svarbiu kartų tęstinumo veiksmu (Vabalas-Gudaitis, 1924). Tačiau silpstant šeimos auklėjamajam poveikiui, didėja mokyklos ir ugdytojo mokykloje reikšmė. Be to, šeima dažniausiai pajėgi suteikti pirminių žinių apie tautos kultūrą, dorovinį ir estetinį pajautimą, tačiau negali suteikti visų reikalingų žinių. Taigi mokykla, atlikdama kryptingą kultūrinį ugdymą, ateina į pagalbą šeimai. Dėl to tampa svarbu perkelti liaudies pedagogikos principus į mokyklinį ugdymą. Liaudies pedagogika svarbų vaidmenį vaidina, kai mokyklos ugdymo turinys grindžiamas konkrečiai tautai būdingais dvasiniais ir

moraliniais aspektais, bruožais, kadangi liaudies pedagogikoje sutelkti tautiniai idealai ir pažiūrų sistema (Vasiliauskas, 2002). Pagrindus Lietuvos tautinio auklėjimo teorijai padėjo S. Šalkauskis („Lietuvių tauta ir jos ugdymas“, 1933) ir A. Maceina („Tautinis auklėjimas“, 1934). Pastaraisiais metais ypač didelį dėmesį liaudies pedagogikai, kaip vaikų socializacijos fenomenui, skyrė R. J. Vasiliauskas. Jis teigia, kad „liaudies pedagogikos, kaip kartų kultūrinio tęstinumo veiksnio, aktualumą lemia išskirtinis tautinės kultūros vaidmuo ugdant pedagoginę visuomenės kultūrą, reformuojant Lietuvos mokyklą ir švietimą“ (Vasiliauskas, 2002, 3). Tautinio auklėjimo reikšmę savo darbuose grindžia M. Lukšienė, V. Aramavičiūtė, L. Jovaiša, A. Gučas, J. Laužikas, I. Lukšaitė, A. Šidlauskas, K. Simaška, T. Bukauskienė, O. Tijūnėlienė, I. Stonkuvienė, V. Pupšys ir kt.

Ypatingas dėmesys liaudies pedagogikos kontekste skiriamas tautosakai, kaip universaliai dorinimo priemonei, ugdančiai tiek turiniu, tiek panaudojimo būdu (Stonkuvienė, 2007). Pavyzdžiui, M. Lazauskienė grindžia pasakų, kaip ypač veiksmingos auklėjimo priemonės, naudojamos natūraliai susiklosčiusių pedagoginių situacijų metu, reikšmę (Lazauskienė, 1972). O M. Martinaitis pažymi dainų ir žaidimų svarbą bendruomenės gyvenime (Martinaitis, 1984). Protinio ir estetinio lavinimo galimybes su mįslių pagalba siekia atskleisti G. Gučienė (1968). Ji aiškina, kad tai ypač veiksminga priemonė ugdant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų mokyklose ir vaikų darželiuose meniškumą ir vaizduotę. R. Vaivada (2002) atskleidžia, kaip kalendoriniais papročiais buvo ugdomas vaikų požiūris į šventes, darbą, žmonių tarpusavio santykius. R. J. Vasiliauskas (2002), apibendrindamas daugelio savo atliktų tyrimų rezultatus, reziumuoja, kad liaudis laikė, jog ugdymo paskirtis yra trejopa. Pirmą, dvasinių vertybių perdavimas iš kartos į kartą; antra, aplinkos poveikio koregavimas; trečia, įgimtų vaiko bruožų atskleidimas ir plėtojimas. Tam taikyti patys skirtingiausi metodai. Vaiko socializacija ugdyta pavyzdžiais, pamokymais, aiškinimais ir pan. Auklėjant naudoti žaidimai, pasakos, priežodžiai, dainos (Vasiliauskas, 2002).

Atkreiptinas dėmesys, kad į kultūrinį perdavimą žvelgiant iš tautinio tapatumo formavimo perspektyvos svarbus A. P. Sadochino

teiginys, jog „kiekviena kultūra turi savų metodų, padedančių išskleisti ir formuoti vaiko gyvenimui reikalingus įgūdžius, todėl siekiant saugoti kultūrinę tradiciją yra svarbu taikyti savus kultūrinės transmisijos būdus, o ypač pirminiame vaikų įkultūrinimo etape“ (Sadochin, 2004).

Šie argumentai patvirtina būtinybę mokytojui turėti stiprią kultūrinę kompetenciją, išmanyti savus kultūrinės transmisijos būdus ir priemones, idant galėtų visiškai atlikti savo vaidmenį vaikų socializacijos ir įkultūrinimo procese. Tai aktualizuoja mokytojų rengimo aukštojoje mokykloje problematiką, o kartu, gyvenant žinių ir informacijos proveržio laikotarpiu, ir mokymosi visą gyvenimą svarbą. Ši apžvalga pateikia idėjų, kurios gali tapti rekomendacijomis tautinio ugdymo metodinei medžiagai rengti.

1.1.3. Tautinio tapatumo ugdymas psichosocialiniu lygmeniu

Nemažai psichologų ir asmens tapatumą nagrinėjančių mokslininkų randa sąsają tarp asmens tapatinimo su tauta stiprumo ir jo psichologinės būsenos. V. Kavolis teigia, kad „Prancūziškos ateistinio egzistencializmo filosofijos paveiktieji dažnai ir praeivė nesibaigiančioje vis naujų vaidmenų ir vertybių ragavimo progresijoje, nesuvokdami, kad žmogus tampa savimi tik tada, kai jis turi kam priklausyti – galutinai, nebeatšaukiamai“ (Kavolis, 1993, 94). B. Kuzmicko nuomone, „Tapatinantis su tam tikromis kultūros sritimis įsiliejama yra pirmiausia į savo krašto, savo tautos kultūrą kaip visumą, randant savo vietą ir vaidmenį joje – ar tai būtų kūrėjo, ar mėgėjo, ar vartotojo, konformisto ar maištautojo vaidmuo“ (Kuzmickas, 2011, 72). D. Antinienė, apibendrindama J. S. Phinney (1990, 1996), J. M. Salazaro (1998), J. Kroger (2000), T. Blanko, P. Schmidto (2003), M. Abell (2006) ir kitų autorių mintis, teigia, kad tautinis tapatumas dažnai suprantamas kaip universalus psichologinis socialinės identifikacijos procesas, kaip tam tikra palyginti pastovi individo susikurta ar įgyta būsena, susijusi su įpareigojančiu, daugiau ar mažiau sąmoningu įsitraukimu į tautos reikalus. Tapatinimasis yra nuolat kintantis daugialypis procesas, veikiamas socialinių aplinkos

veiksnių. Remiantis tuo visi asmens tapatumai, tarp jų ir tautinis, yra susiję su asmens „individualia refleksija, savo vietos ir vaidmens pasaulyje supratimu“ (Antinienė, 2011, 59).

Anot K. Lewino (1948), sąmoninga priklausomybė tautinei grupei yra psichinės sveikatos laidas. Tokia nuostata aptinkama J. S. Phinney, D. A. Rosenthal (1992), J. S. Phinney (1993), R. E. Roberts ir kt. (1999), Y. Yasui ir kt. (2004) bei kitų autorių darbuose. Teigiama, kad psichologinė būseną veikia asmens santykį su socialine aplinka, kartu veikia ir nuostatų sistema, o tai leidžia daryti prielaidą, kad palanki (optimizmas, aktyvumas ir pan.) ar nepalanki (pesimizmas, nerimastingumas ir pan.) psichologinė būseną daro įtaką ir asmens tautinį tapatumą atspindinčioms nuostatom.

Taip pat randama tyrimų, pavyzdžiui, A. Umana, M. Diversi, M. Fine (2002), kad stipresnė tautinio tapatumo pajauta yra susijusi su psichologine asmens gerove ir yra apsauginis veiksnys. Asmens patriotiškumas pradeda skleistis, kai asmuo pradeda suvokti ir priimti savo kultūrinę tapatybę. Dažniausiai ir lengviausiai tai vyksta gimtoje kultūrinėje ir socialinėje aplinkoje tapatinantis su šeima ir vietos bendruomene, teigia I. Čepienė. Ir papildo, jog pamažu „per gimtąją kalbą, tautos istorinę patirtį, etninės kultūros ir tradicijų savitumą kitų tautų kultūros kontekste žmogus plečia savąjį tapatumo patirtį, identifikuodamasis su tautine bendruomene, tėvyne“ (Čepienė, 2001). Taigi ugdymo(si) ir socializacijos proceso metu sudaromos prielaidos formuoti ir konstruoti, įtvirtinti asmens tautinį tapatumą. A. Juodaitytės (2003) teigimu, socializacija yra aplinkos įtaka. Šios įtakos procese vaikas suvokia kultūrą ir įsigalina atlikti tam tikrus socialinius vaidmenis. Į socializacijos procesą įtraukus ugdymą vaikui padaromas ne tik socialinis, bet ir kultūrinis poveikis, kuris įtraukia į visuomenės gyvenimą. Autorė nurodo, kad vaiko socializacijos laikotarpiu vyksta keli procesai, t. y. (1) senoji karta perduoda kultūrą ir tradicijas, (2) įvyksta vaiko „savęs atskleidimas“ ir (3) vaikai išmoksta būti visaverčiais visuomenės nariais.

Nuostatai, kad tautinio tapatumo formavimas yra tęstinis procesas, pritaria ir R. Hettlage, aiškinantis, kad šis procesas trunka visą gyvenimą, jam įtaką daro istorinė atmintis ir kultūrinis paveldas,

kuriuos asmuo perima nuolatinės sąveikos ir socializacijos procese (Hettlage, 1999). Tačiau pasitaiko ir nuomonių, kad tapatumas nėra konstruojamas. Pavyzdžiui, J. Marcia nuomone, žmonės savo tapatumo nekonstruoja, o į suaugusiųjų gyvenimą perkelia savo vaikystės tapatumus (Marcia, 1994). Vaikai, autoriaus nuomone, dažniausiai tiesiog yra perėmę savo tėvų suteiktą tautinį tapatumą.

Visgi šiame darbe siekiama abi nuostatas integruoti ir manoma, kad *etninis tapatumas vaikų yra perimamas iš tėvų, o nacionalinis – etninio tapatumo pagrindu – konstruojamas asmens socializacijos raidoje*.

P. L. Bergeris ir T. Luckmanas (1999) išskiria tautinio tapatumo formavimosi ypatybes skirtinguose socializacijos etapuose. Pirmąjį socializacijos etapą autoriai sieja su identifikacija ir internalizacija, kai vaikas perima kitų jam svarbių asmenų vaidmenis ir požiūrius – internalizuoja juos ir paverčia savais. Antrinėje socializacijoje tapatumas formuojamas prisiimant vaidmenis, kurių pasirinkimui įtaką daro žinojimas. Šie vaidmenys pasirenkami sąmoningai, o autoriai tai sieja dažniausiai su įvairiomis institucinėmis sritimis (Berger, Luckman, 1999). J. Krogeris šiai nuomonei pritaria tik iš dalies. Jis etapo, kai yra prisiimami kitų reikšmingų asmenų vaidmenys ir vertybės, net nevadina tapatumu. Tapatumu autorius vadina etapą, kai asmuo sąmoningai atsirenka kai kurias vaikystėje buvusias identifikacijas, o kai kurių sąmoningai atsisako (Kroger, 1993). J. Marcia nurodo, kad tas pradinis suformuotas identifikavimas tampa išeities tašku visą gyvenimą vykstančiam tapatumo konstravimo procesui (Marcia, 1994).

Nemažai tyrimų, kaip tautinis tapatumas konstruojamas, kaip žmogus prisiima tapatumą, kas jį skatina priskirti save tautai, pateikia ir psichologai. J. E. Mackas (1983) ir J. M. Salazaras (1998) grindžia nuomonę, kad tautinio tapatumo pasirinkimas yra susijęs su žmogaus poreikių sistema. Konkrečiai šiuo atveju jie išskiria (1) poreikį priklausyti, (2) poreikį išgyventi ir (3) poreikį būti įvertintam. Manoma, kad šie žmogaus poreikiai gali būti patenkinami tik būnant grupėje, priklausant bendruomenei. J. E. Mackas netgi teigia, kad jei

yra patenkinami šie individualūs poreikiai, yra patenkinama visos tautos būtis (Mack, 1983).

Poreikis priklausyti siejamas su emociniu prisirišimu. A. Adlerio (2011) nuomone, poreikis priklausyti yra vienas svarbiausių įgimtų žmogaus poreikių. Socialinė atskirtis sukelia stiprias neigiamas emocijas, o tai daro įtaką ir gyvenimo kokybei. Autorius net grindė idėją, kad bendruomeniškumo jausmo buvimas ir pojūtis, kad esi gana reikšmingas, yra psichinės sveikatos pagrindas. Pažymėtina, kad A. Adlerio individualiosios psichologijos idėjomis yra grindžiamos šiolaikinės psichoanalitinės teorijos, akcentuojančios bendruomeniškumo svarbą darniam žmogaus vystymuisi ir formavimuisi. Tokiais pavyzdžiais gali būti nurodomi D. Nigburas ir M. Cinnirellas (2006) tyrimai, nagrinėjantys kaip tautos istorija daro įtaką vėlesniam tautos vystymuisi ir autostereotipų formavimui(si), taip pat J. Peetz ir A. E. Wilson (2012) pastangos pagrįsti idėją, kad tautos praeitis turi įtakos dabartinių socialinių normų ir tapatumo formavimui, o žmonės siekia tapatintis su sėkmingomis socialinėmis grupėmis ir pan. Taigi skirtingi autoriai ir jų atlikti tyrimai patvirtina mintį, kad žmogus, priklausydamas įvairioms socialinėms grupėms, tarp jų ir tautai, patiria teigiamas emocijas.

Poreikis išgyventi buvo klasikinės bendruomenės formavimosi veiksnys dar ankstyvosios istorijos laikais. Tuomet žmonės išgyventi galėjo ne pavieniui, bet tik laikydamiesi grupėmis. S. Nefo ir kt. teigimu, tai yra vienas svarbiausių žmonių poreikių, kuris gali aktualizuoti tam tikromis gyvenimo sąlygomis (Nefas, Smalskys, Šlapkauskas, 2011). Poreikį išgyventi analizuojant tautinio tapatumo kontekste ir istorinėje perspektyvoje, matyti, kad klausimas buvo ypač aktualus praėjusio šimtmečio pradžioje, kai pradėjo kurtis nacionalinės valstybės, ir šiuo laikotarpiu, valstybėms intensyviai integruojantis į tarptautines organizacijas bei sąjungas. Tai patvirtina mintį, kad prasidėjus pokyčiams ir siekiant išlikti poreikis jaustis bendruomenės (šiuo atveju, tautos) nariu tampa ypač aktualus.

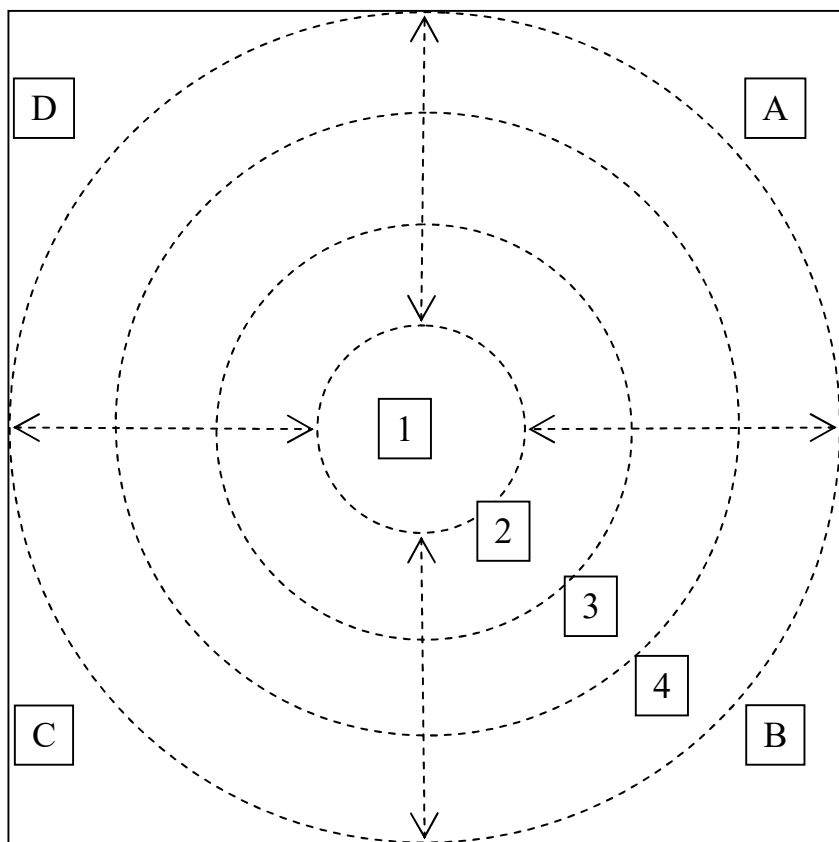
Poreikis būti įvertintam ir pripažintam, A. Adlerio (2011) nuomone, yra bene pagrindinis žmogaus veiklos variklis. Jeigu žmogus nejaučia vertės jausmo, vidinė galia jį skatina siekti

pranašumo visose situacijose. Šis egocentristinis poreikis vėlgi gali būti įgyvendintas tik žmogui dalyvaujant socialiniame procese bendruomenėje, pavyzdžiui, tapatinantis su tauta. J. M. Salazaras papildo šią mintį aiškindamas, kad tautinis tapatumas padeda įgyvendinti transcendencijos poreikį, t. y. susiliejimą su kitais, persikūnijimą (Salazar, 1998). Tai įvyksta, kai žmogus tautą suasmenina, jos laimėjimus priima kaip savus, t. y. džiaugsmingai, o jos nesėkmes ar nelaimės išgyvena kaip asmeninį skausmą.

Nagrinėjant tautiškumą psichosocialiniame kontekste, svarbu paminėti ir emocinį įsitraukimo aspektą, J. Salazaro (1998) vadinamą tautiniais sentimentais (angl. *national sentiments*). Tautiniais sentimentais vadinami teritorija, kultūra, istorinė atmintis ir tautinės valstybės egzistavimo faktas. Atkreiptinas dėmesys, kad įvairių mokslo sričių atstovai išskiria tuos pačius esminius tautinio tapatumo elementus, o psichologijos mokslo atstovai juos vadina ir emociškai įtraukiančiais.

Skirtingą žmogų skirtingai, t. y. stipriau arba silpniau, gali veikti vienas ar keli tautinį tapatumą formuojantys elementai, ir tai priklauso nuo prigimties bei aplinkų, kurios veikė ir kėlė atitinkamas emocijas. L. Jovaišos (2010) teigimu, sąveikaujant fizinėms ir emocinėms aplinkoms, susidaro dvasinės aplinkos. Išmokimas gali būti mechaninis, fizinis, paremtas raumenų atmintimi (be emocinės atminties); asociatyvusis – paremtas fizine, jusline (lytėjimo, klausos, regos, uoslės) ir emocine atmintimi. Šių trijų aplinkų dermė ir sudaro tai, kas galimai nulemia žmogaus išmokimą plačiąja prasme, paremtą suvokimu ir pereinantį į savimonę.

N. M. Grenstadas (1996) pateikia ekologinį, sąveika grįstą modelį, kuris atskleidžia minėtas nuostatas (žr. 2 pav.). Jo sistemoje galime rasti edukacinės aplinkos, darančios įtaką vidinio „aš“ formavimuisi, elementų.



2 pav. Ekologinis modelis (Grendstad, 1996)

Modelyje keturi koncentriški apskritimai reiškia skirtingas sritis, su kuriomis kiekvienas mūsų turi tam tikrą santykį: 1) intrapersonalinė sritis reiškia žmogaus vidinį gyvenimą, mintis, jausmus, išgyvenimus ir kt., taip pat žmogaus santykį su savimi, savo tapatumo ir savęs, kaip savarankiškos asmenybės, išgyvenimus; 2) interpersonalinė sritis reiškia artimiausią tautinę žmogaus aplinką ir jo santykius su artimais žmonėmis, pvz., šeima, draugais, kolegomis, bendradarbiais ir kitais artimos aplinkos žmonėmis; 3) ekstrapersonalinė sritis reiškia

aplinkinį, tarptautinį pasaulį ir žmogaus santykį su juo. Tai daiktai, technika, žinios, mokslas ir t. t. Taip pat ši sritis reiškia visuomenę kaip visumą – artimiausią ir didesnę bendruomenę, žmoniją bei žmonių santykius joje; 4) transpersonalinė sritis reiškia tai, kas yra už ir virš mūsų ir kuo mes pasirenkame tikėti ar netikėti bei grįsti savo gyvenimą: religija, ideologija, gyvenimo ir kultūros filosofija ir kt.

Tautinio tapatumo formavimo(si) kontekste svarbu socialinio konstravimo konceptas, santykio aš–tu–mes kūryba; visuomenės normų ir vertybių perėmimas (Erikson, 1968). Mokyklos bendruomenės kultūra, mokytojo asmenybė, profesinė kompetencija, dvasinė kultūra gali tapti įvairias edukacines aplinkas jungiančia ir vienijančia grandimi.

Identiteto statusų teorijoje (Marcia, 1980) teigiama, kad identiteto formavimas(is) – tai refleksyvus savęs konstravimas / struktūravimas (gebėjimai, lūkesčiai, asmens istorijos autentiškumas). Akivaizdu, kad tautinio tapatumo ugdymo procese susipina įvairios edukacinės aplinkos, suteikdamos galimybę išgyventi gyvenimo pilnatvę, jaustis ypatingu, gyvybingu; išreikšti save veikloje; patirti jausmą, kad tavo lūkesčiai išsipildė, patirti tikrumo pojūtį. Būtent šiuos aspektus išryškina E. Eriksonas (1968), analizuodamas tapatumo / identiteto raišką kaip optimalaus psichologinio funkcionavimo pagrindą.

Galima teigti, kad tautinės tapatybės formavimas susideda iš prigimtinio prado, kurį reikia išskleisti, ir sociokultūrinės dalies, kuri turi būti sukonstruota. Išskleidžiamoji ir konstruojamoji dalys yra lemiamos iš dalies išmokimo. Žinių perteikimas ir išmokimas vyksta kiekvieno atskiros tautinės tapatumą sudarančio elemento pagrindu / atžvilgiu. Tarpusavyje sąveikaudami, elementai ir žinios apie juos, lydimi atitinkamų emocijų, sukuria nuostatas, formuoja vertybes. Edukacinė aplinka ir edukatorius sąmoningai ar nesąmoningai tai sieja, ir formuojasi tautinė savivoka bei savimonė. Tad ypatinga reikšmė ir atsakomybė suteikiama ugdymo(si) procesui.

Apibendrinant galima teigti, kad tautinis tapatumas gali būti vadinamas ne tik procesu, konstraktu, reiškiniu ar pan., bet ir tam tikra psichoemociine būseną, įgauta ir konstruojama socialinėje veikloje.

1.2. Pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymas edukacinės paradigmos virsmo kontekste

1.2.1. Sąveika grindžiamos ugdymo paradigmos kontekstas

Ugdymas – įvairiapusis, nuolat kintantis reiškinys, neatsiejamas nuo pokyčių, vykstančių visuomenėje. Ugdymo paradigmos virsmas atliepia paradigmos teorijos (Gang, 1989) nuostatas / lygmenis: 1) apibendrinimas / patirties kaupimas; 2) tyrinėjimas / eksperimentavimas; 3) atradimai / inovacijos. Žinių visuomenėje reflektyvus mąstymas tampa esmine pozityvių pokyčių sąlyga. Besimokančios visuomenės teorinius pagrindus apibendrina P. Jucevičienė (2007), išskirdama edukologinį požiūrį, susietą su mokymosi visą gyvenimą realizavimu; vadybinį požiūrį, akcentuojantį organizacinio mokymosi svarbą; sociologinį požiūrį, pabrėžiantį mokymąsi visos visuomenės lygmeniu; filosofinį požiūrį, pabrėžiantį besimokančios visuomenės vertybinį aspektą.

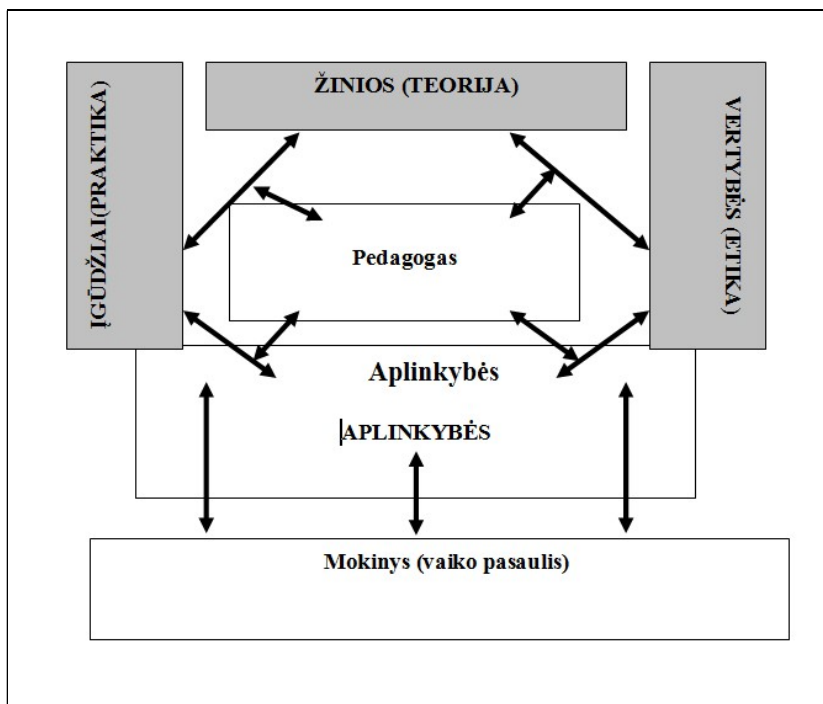
Kintančioje šiuolaikinėje visuomenėje didesnis dėmesys skiriamas holistiniam / sisteminiam požiūriui į mokymo(si) proceso organizavimą. Aktualiu aspektu tampa integralaus ugdymo idėja, kurią išsamiai pateikė L. Jovaiša (2002), išskirdamas ugdymo tikslų sudėtį (žmogus, sociumas, kultūra, idealijos), taip pat pagrįsdamas ugdymo tikslų, mokslinio lavinimo, praktinio lavinimo ir praktinio auklėjimo vertybes. Sistemiskai žvelgiama ne tik į žmogų, kuris, pasak L. Jovaišos (2007), yra struktūrinių elementų: kūnas, protas, dvasia, siela – kūrinys, bet ir į asmens bei aplinkos sąveiką. Jau nekyla klausimas, kas svarbiau – prigimtis ar aplinka.

Ugdymo(si) procese svarbus tampa socialinis aspektas. Socializacijos teorijos teigia, kad aplinkos poveikis yra lemiamas, galintis skatinti pozityviąją socializaciją arba pastūmėti socialinės atskirties link, kai asmuo tampa nepalankios socialinės aplinkos auka (Kvieskienė, 2005). Šiuos teiginius patvirtina ir L. Jovaiša (2009), remdamasis humanistine filosofija ir analizuodamas veikimo įgymius kaip pagrindą ugdymo proceso plėtotei – kiekvienas žmogus yra vertybė, „atsineša“ tam tikrus veikimo įgymius – nuo edukacinės

aplinkos priklausys, kaip šie įgymiai bus atskleidžiami ir plėtojami. Tai atliepia humanistinės psichologijos atstovo A. Maslow (2006) požiūrį, jog kiekvienas žmogus turi neišsemiamas galias, ir tik nuo aplinkos priklausys, ar žmogus taps tuo, „kuo jis gali tapti“; būtinos sąlygos šiai sklaidai, atliepiančios kūrybiškumo ugdymo principus: psichologinė laisvė ir psichologinis saugumas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2004). V. Targamadzė (2013), analizuodama ugdymo įvairovę (remdamasi Schefelbain, McGinn, 2011, 14), išryškina tris požiūrius į ugdymo paskirtį: 1) ugdymas kaip socializacija; 2) ugdymas kaip individualių galių suteikimas; 3) ugdymas kaip asmens išsilaisvinimas. Kiekviena ugdymo realybė yra susijusi su kultūra. V. Targamadzės (2013) teigimu, „kuriant ugdymo sistemas, jų ieškant ir jas diegiant, neišvengiamai reikia įvertinti etninės kultūros branduolį ir jo sąveiką su pakaitų lauku, akumuliaciniu lauku, būsimu kitos tautos kultūros branduoliu, ypač akcentuojant sinchroniją (ryšius su dabartimi), diachroniją (ryšius su tradicija) ir kitus įvairius aspektus (vertybinius, kaitos, siekius, lūkesčius ir kt.)“ (Targamadzė, 2014, 75) (autorė remiasi M. Lukšienės 2000 m. pateiktu ritmingo, natūralaus etninės kultūros tapsmo modeliu).

P. Jarvisas (2006) teigia, kad mokymasis – tai žmogaus visumos – kūno (genetinio, fizinio ir biologinio) ir proto (žinių, įgūdžių, požiūrių, vertybių, emocijų, įsitikinimų ir jausmų) procesų dermė, vykstanti praktikuojant socialinę situaciją, kai perimtas turinys pažinimo, emociniu, praktiniu požiūriais (arba esant visokiai jų dermei) transformuojamas ir integruojamas į individualią asmens biografiją, šitaip siekiant asmens pasikeitimo (arba didesnio patyrimo). Su ugdomąja sąveika susijusi socialinė situacija dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir besimokančiojo (-ių) bendravimu (Jovaiša, 2001, 49).

Autorius teigia, kad „mes visi esame ir ugdytiniai, ir ugdytojai“ (Jovaiša, 2001, 100). Šią sąveiką atskleidžia edukacinio proceso modelis (adaptuota pagal A. Bagdoną, 2001) (3 pav.).



3 pav. Sąveika grįstas edukacinis procesas (pagal A. Bagdoną, 2001)

Šiame modelyje išryškėja pagrindiniai sąveikaujantys pedagoginės sistemos elementai: ugdytojas, ugdytinis ir aplinkybės (ugdymo tikslas, turinys, formos, metodai, priemonės; ugdytojo profesinės kompetencijos sistema kaip ištekliai veikti ir motyvuoti ugdytinį pozityviems pokyčiams ir atradimams; aplinkybės aprėpia ir švietimo politiką, mokymosi ir edukacinės aplinkas). Taigi pedagoginis procesas nevyksta tuščioje erdvėje. Šiame kontekste svarbios yra mokymosi ir edukacinė aplinka (-os).

P. Jucevičienė (2007, 2013), apibrėždama *edukacinės aplinkos* sampratą, analizuoja jos santykį su mokymosi aplinka, – ar kiekviena edukacinė aplinka tampa asmenine mokymosi aplinka? Diskutuoja apie pedagoginės sistemos problemišumą, – ar tai tik idealusis

vaizdas? Ar jis veikia edukacinės laboratorijos sąlygomis? (2013, 38–39). Autorė kalba apie aplinkos poveikį idealiai konstruojamai pedagoginei sąveikai; remiasi mokymosi paradigma ir konstruktyvistiniu požiūriu į žmogaus mokymąsi, teigdama, kad aplinka yra pedagoginės sistemos įgyvendinimo konkrečiu laiko momentu dimensija ir jungia dar ir kitus, ne vien pedagoginės sistemos, elementus (nenumatyti veikėjai, materialūs daiktai ir kt.), kurie gali sąveikauti, sukurdami papildomą aplinkos kokybę (Jucevičienė, 2013, 39).

Tačiau pagrindinis ir pirminis elementas išlieka ugdymo(si) tikslas. V. Targamadzė (1999), apibendrinusi pedagoginės sistemos tyrėjų akcentus ir modelius, daro išvadą, jog „kiekvienas mokslininkas savitai sudeda akcentus, bet iš esmės išskiriama ugdymo tikslas, mokinys, pedagogas, ugdymo turinys, ugdymo principai, metodai, priemonės, pedagogų ir mokinių bendravimas keičiantis informacija“ (Targamadzė, 1999, 19–20). Autorė pateikia ugdymo procese tiesiogiai edukacinį stimuliavimą lemiančių veiksnių schemą – tai sąveika grįsto proceso eiga: 1) ugdymo tikslas, 2) mokinys, 3) pedagogas, 4) ugdymo turinys, 5) ugdymo principai, metodai, priemonės, 6) pedagogų ir mokinių bendravimas keičiantis informacija (Targamadzė, 1999, 31).

P. Jucevičienės (2013) teigimu, ugdymo mokslo kaita – tai pedagogikos virsmas edukologija. Šis procesas paliečia ir aplinkos, kurioje veikia besimokantieji, teorinius konstruktus. Technologinio požiūrio į mokymosi aplinką atsvara gali būti laikoma *edukacinės aplinkos* sąvokos susiformavimas edukologijos mokslo erdvėje (Jucevičienė, 2013, 35).

E. Balasevičiaus (2001) teigimu, edukacinės aplinkos struktūriniai elementai yra fizinė aplinka, žmogiškasis veiksnys, mokymo(si) programos. Daugelio autorių teigimu, edukacinė aplinka gali būti natūrali ir specialiai sukonstruota. Natūralia aplinka gali būti laikomos: šeima, teritorinė bendruomenė su visais joje esančiais elementais, mokykla, klasės aplinka. Sukonstruotos: mokymo programos, neformalaus ugdymo veiklos mokytojų kuriama aplinka. Natūralios ir sukurtos edukacinės aplinkos bendras bruožas yra šios

aplinkos edukacinis poveikis individui. Kuriant lanksčią, į besimokančiuosius orientuotą edukacinę aplinką, reikia atsižvelgti į individualias besimokančiųjų skirtybes – „pradinę kompetenciją, požiūrį į mokymąsi, mokymosi poreikius, motyvaciją, individualų mokymosi stilių, asmeniui būdingas mokymosi strategijas“ (Jucevičienė, 2007; Jucevičienė, Gudaitytė, Karenauskaitė, Lipinskienė, Stanikūnienė, Tautkevičienė, 2010, 40).

Tautinį tapatumą ugdanti edukacinė aplinka gali daryti įtaką vaikui tiek natūraliu (difuziniu) poveikiu, tiek sukurta ir kryptingai (pasyviau ar aktyviau) veikiamą edukatoriaus. Nors tautinį tapatumą formuojanti edukacinė aplinka veikia kaip visuma, bet nagrinėjant laiko, vietos, būdo atžvilgiu ji gali būti traktuojama kaip unikali ir tikslinga.

Tautinio tapatumo ugdymo pradinėje mokykloje procesui svarbu išanalizuoti mokinių pajėgumą priimti informaciją ir patirtį, aktualu atsižvelgti į asmenybės išsivystymo lygį (aktualusis, potencialusis) bei artimiausią vystymosi zoną (Vygotsky, 1986). Mokytojas / edukatorius tampa edukacinių aplinkų koordinatoriumi, jam reikia turėti profesinės, asmeninės, socialinės kompetencijos, kuri suteiktų galimybę išpildyti įvairius vaidmenis: įkvėpėjo, informacijos teikėjo, koordinatoriaus, gyvenimo mokytojo, tarpininko ir kt. Tad mokymosi visą gyvenimą idėja tampa būtinybe ir veikiant sudėtingoje pokyčių situacijoje.

Žmogaus tautinę tapatybę formuoja visuma. Skirtingą žmogų skirtingai, t. y. stipriau arba silpniau, gali veikti vienas ar keli tautinį tapatumą formuojantys elementai, ir tai priklauso nuo prigimties bei aplinkų, kurios veikė ir kėlė atitinkamas emocijas.

Tautinės tapatybės formavimas susideda iš prigimtinio prado, kurį reikia išskleisti, ir sociokultūrinės dalies, kuri turi būti sukonstruota. Išskleidžiamoji ir konstruojamoji dalys yra lemiamos iš dalies išmokimo. Žinių perteikimas ir išmokimas vyksta kiekvieno atskiro tautinį tapatumą sudarančio elemento pagrindu / atžvilgiu. Tarpusavyje sąveikaudami, elementai ir žinios apie juos, lydimi atitinkamų emocijų, sukuria nuostatas, formuoja vertybes. Edukacinė aplinka ir edukatorius sąmoningai ar nesąmoningai tai sieja, ir formuojasi tautinė savivoka bei savimonė.

O. Tijūnėlienė (2013), analizuodama žmogaus būties ir jos kūrimo temą L. Jovaišos mokslinėje kūryboje, teigia, jog „intensyvi visuomenės gyvenimo kaita, XXI a. pradžios Vakarų pasaulio iššūkiai Lietuvai ir jos žmonėms kelia naujų problemų, skatina aktyviau ieškoti gyvenimo prasmės, suvokti savo paskirtį gyvenime, ugdytis gyvenimo sėkmei, išsaugoti prigimtą kultūrinį tapatumą“ (Tijūnėlienė, 2003, 96). Tautinis tapatumas tampa svarbia asmeninio tapatumo dalimi gyvenimo sėkmės kūrybos procese.

Tad galima teigti, kad sąveika grįstame ugdymo(si) procese lygiavertiškai bendradarbiauja mokinys ir mokytojas, remdamasis savo profesinės kompetencijos sistema. Vienas iš kompetencijos elementų – tai gebėjimas pažinti mokinį ir kurti dialogą grįstą susitikimo kultūrą. Ugdymo(si) procesas vyksta ne tuščioje erdvėje, o sociokultūriniame kontekste, kuris kiekvienos šalies kultūroje yra autentiškas ir savitas.

1.2.2. Pradinės mokyklos mokinių amžiaus tarpsnio psichosocialinė charakteristika kaip prielaida tautiniam tapatumui ugdyti

Kiekvieną asmenybę kuria ir formuoja fizinė ir dvasinė aplinka. Dvasiškoji yra susijusi su žiniomis, priimtomis normomis ir vertybėmis. Su ja siejamas pasaulio suvokimas ir įsitikinimai, teigia A. Juodaitytė (2003). Augdamas vaikas vis labiau suvokia savo individualumą ir unikalumą. Anot A. Juodaitytės (2003), kai šie asmenybės aspektai tampa suprantami, vaikas pats pradeda kai kuriuos iš jų „silpninti“ ar „stiprinti“, atsižvelgdamas į savo aplinkos žmones (Juodaitytė, 2003). Tai pabrėžia būtinybę aiškiai ir nedviprasmiškai reikšti savo tautinį tapatumą žmonėms, kurie yra pavyzdys vaikams, į kuriuos jie stengiasi lygiuotis, t. y. tėvams ir mokytojams. Taigi socialinis kultūrinis poveikis ugdymo įstaigoje negali būti abstraktus ar eklektiškas. Jis turi turėti atitinkamą formą ir turinį, o visa edukacine aplinka, pagal galimybes, turi būti sukurta kuo natūralesnė ir artimesnė prigimčiai vaiko kultūrinei aplinkai. Autorė papildoma, kad

kiekviena visuomenė turi savus asmenybės atskleidimo ir tikslingo formavimo būdus, kurie padeda kurti ir formuoti elgesį, vertybes ir normas, derantiems su priimtinomis konkrečiai visuomenei normomis ir vertybėmis (Juodaitytė, 2003). Visgi ypač svarbu ir tai, kokios priemonės taikomos, kokios ugdymo aplinkos kuriamos, atsižvelgiant į vaiko amžiaus tarpsnį, kadangi kiekvienas žmogaus amžiaus tarpsnis turi savitas psichosocialines charakteristikas, yra tiesiogiai susijęs su augančiu žmogaus sociokultūriniu sąmoningumu ir saviraiškos galimybėmis.

Mokslinėje literatūroje pažymima, kad kiekvienas žmogaus amžiaus tarpsnis yra skirtingas ir ypatingas psichinės raidos etapas (Vygotskis, 2004; Erikson, 2004; Juodaitytė, 2003; ir kt.). L. Vygotskis (2004) amžiaus tarpsnį traktavo kaip tam tikrą epochą, ciklą ir raidos pakopą, kaip daugiau ar mažiau uždarą vystymosi laikotarpį, kurio reikšmę parodo jo vieta bendrame vystymosi cikle ir per kurį bendri vystymosi dėsniai yra kaskart kitaip, savaip reiškami. A. Juodaitytės (2003) nuomone, amžiaus tarpsnį apibūdina gyvenimo sąlygos ir reikalavimai, keliame tam tikrame etape, santykių su aplinkiniais ypatybės, asmeninės psichologinės struktūros išsivystymas, tam tikrų fiziologinių savybių visuma. Kalbant apie vaikus, vaiko gyvenimo sąlygų, auklėjimo ir mokymo formų pasikeitimas yra svarbiausias veiksnys, kuris lemia amžiaus tarpsnių specifiką (Juodaitytė, 2003).

Literatūroje (pavyzdžiui, Vygotskis, 2004; Erikson, 2004; Juodaitytė, 2003; ir kt.) apibendrintai pažymima, kad žmogaus amžiaus tarpsniai yra tokie:

- Prenatalinis periodas (iki gimimo),
- Kūdikystė (iki 1 metų),
- Vaikystė (1–12 metų),
- Paauglystė (11/13–17 metų),
- Jaunystė (17–21 metai),
- Branda (21/22–55/60 metų),
- Senatvė (per 60 metų).

Šio darbo kontekste svarbus vaikystės amžius dar skirstomas į ankstyvosios, pirmosios ir antrosios vaikystės laikotarpius. Ankstyvoji vaikystė – tai laikotarpis nuo vienerių iki ketverių metų, kai

pagrindiniai vykstantys psichosocialiniai procesai yra asimiliacija ir pusiausvyros ieškojimas. Pirmoji vaikystė apima ketverių–aštuonerių metų laikotarpį ir pasižymi loginio mąstymo raida. Antrosios vaikystės laikotarpis – nuo aštuonerių iki vienuolikos (dvylikos) metų – vaikams svarbiausia bendravimas su vienmečiais ir mokymasis.

E. Eriksonas (1994) etapą, apimančią septintuosius–vienuoliktuosius vaiko metus, vadina mokykliniu etapu. E. Eriksono teigimu, šiuo laikotarpiu vaikai yra pasirengę mokytis, jie domisi lavinamojo pobūdžio veikla, gali bendrauti su kitais. Tačiau psichosocialiniu atžvilgiu šiame gyvenimo etape dažnai kyla konfliktas tarp vaiko darbštumo ir nevisavertiškumo pojūčių. Darbštumas nugali menkavertiškumą, kai nesi žemesnis, blogesnis už kitus.

D. Antinienės (2001) teigimu, vaikystės laikotarpiu stipriai formuojasi asmenybės savigarba. Ypatingai šį procesą veikia aplinkinių vertinimai. Taigi tėvų, vėliau mokytojų nuostatos ir vertinimai tiesiogiai veikia vaiko savigarbą ir savęs pažinimą. Tai aktualu ir tautinio tapatumo formavimosi procese. Ch. Tyloras teigia, jog „mano tapatumas lemtingai priklauso nuo mano dialoginių santykių su kitais“ (Tylor, 1996, 52).

Sėkmingą raidą ankstyvojo mokyklinio amžiaus etape lydi besiplėtojantis vaiko gebėjimas dirbti tiek individualiai, tiek grupėje su kitais. Todėl vaikas kartais labiau siekia bendrauti su mama ar tėvu, nori geriau likti „vaiku namuose“, o ne suaugusiu ar vyresniu, bet nevykusi „vaiku mokykloje“ (Erikson, 1994). Šis amžiaus tarpsnis ir jame išgyvenama krizė (iniciatyva prieš kaltę; darbštumas prieš tinginystę) aktualūs sisteminiame kontekste. Tai amžiaus tarpsnis prieš paauglystės krizę, kurią E. Eriksonas (1994) įvardija kaip identifikaciją prieš vaidmenų netvarką. Tad labai svarbu, kokius išteklius vaikas sukaupia ankstyvajame mokykliniame amžiuje, kaip formuojasi jo tapatumas.

A. Juodaitytė (2003) septynerių–dvylikos metų amžiaus tarpsnį vadina jaunesniąja mokykline vaikyste. Šis laikotarpis yra vaikų mokyklinio amžiaus pradžia. A. Juodaitytė teigia, kad šiuo laikotarpiu formuojasi vaiko abstraktusis (teorinis) mąstymas, ir nuo šio proceso

rezultatų stipriai priklauso visa tolimesnė vaiko tiek socialinė, tiek psichinė raida. Be teorinio mąstymo, A. Juodaitytės teigimu, nagrinėjamu amžiaus periodu susiformuoja ir kitas svarbus sąmoningumo raidos aspektas – vaiko savivoka. Autorė grindžia mintį, kad vaiko savivoka ir teorinis mąstymas gali būti apibūdinami kaip pagrindinis jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų socialinis pasiekimas. Jeigu socialinės kompetencijos pojūtis nesusiformuoja mokantis pradinėje mokykloje, tai sumažėja ir vaiko savęs vertinimo galimybės ateityje, mokantis aukštesnėse klasėse.

Kaip jau buvo rašyta ankstesniuose skyriuose, vaiko tautinį tapatumą, jo turinį ir brandą lemia socializacija, o ypač įkultūrinimo ir jos metu vykstantis kultūrinių vertybių perdavimas, vertybių apimtis ir reikšmingumas. Ši socializacijos ir vertybių formavimo procesą, J. Pikūno ir A. Palujanskienės teigimu, veikia „išplėstinė šeima, kaimynai, gatvės atmosfera, mokykla ir gyvenamasis rajonas, įvairios žiniasklaidos formos, Bažnyčia, tautinės nuostatos ir tradicijos, bendra politinė ir moralinė visos žmonijos situacija“ (Pikūnas, Palujanskienė, 2000, 91).

Nagrinėjamas amžiaus tarpsnis labai svarbus tapatumo, o šiame darbe – ir tautinio tapatumo formavimo kontekste. Tai pagrindžia daugelis tapatumo tyrėjų darbų. Pavyzdžiui, P. L. Bergerio ir T. Luckmano teigimu, asmens tapatumas ypač sparčiai formuojasi pirminiame ir antriniame socializacijos etapuose. Pirminę socializaciją siejama su internalizacija ir identifikacija. Teigiama, „vaikas perima jam reikšmingų *kitų* vaidmenis ir požiūrius, t. y. internalizuoja juos ir paverčia savais vaidmenimis bei požiūriais. Šitaip tapatindamasis su reikšmingais *kitais*, vaikas tampa pajėgus identifikuoti save ir įgyti subjektyviai nuoseklų bei įtikinamą tapatumą“ (Berger, Luckman, 1999, 166). Antrinės socializacijos etapas – tai jau konkretaus vaidmens, kurį lemia žinojimas, įgijimas, autorių siejamas su įvairiomis institucinėmis sritimis, tačiau nesiejamas su tam tikru asmens vystymosi tarpsniu (Berger, Luckman, 1999).

Vaiko tautinis tapatumas ir tautinis sąmoningumas, psichologų nuomone, pradeda formotis, kai jis suvokia skirtumus tarp savosios ir kitų tautinių grupių. Kai pradeda pastebėti savo ir kitų tautų atstovų

išvaizdos, elgesio ir nuostatų skirtumus, pradeda atskirti kalbas, tuomet prasideda kategorizacijos procesas. Priklausomai nuo tautybės ir / ar tautos ryšio su kitomis tautomis pobūdžio, ketverių–septynerių metų vaikai pradeda atpažinti ir dėti tautines „etiketes“, teigia F. Aboud (1987), o būdami aštuonerių–dešimties metų amžiaus, vaikai pradeda suvokti, kad tautiškumas yra mažai kintamas, tai yra ima suprasti tautos konstantiškumo reiškinį. S. M. Quintana manymu, tautiškumo supratimas priklauso nuo kognityviojo vaikų vystymosi. Maži vaikai tautą suvokia „tradicinio maisto“, „kalbos“, „valstybės sienų“ ir panašiomis sąvokomis. Aukštesnį kognityviojo išsivystymo lygį pasiekę vaikai tautiškumą apibrėžia kitaip – normų ir vertybių pagrindu (Quintana, 1998).

Kodėl taip pabrėžiamas ir aktualizuojamas vaikystės laikotarpio specifiškumas tautinio tapatumo ugdymo kontekste? Atsakymas į šį klausimą randamas tapatumo nagrinėjimo klasikų darbuose. J. Kroger teigimu, asmens tapatumo sąmoningas formavimas ir konstravimas prasideda tik tuomet, kai jaunuoliai geba pasirinkti tam tikras vaikystėje buvusias tapatumo sritis, o kitų atsisakyti (Kroger, 1993). J. Marcia mano, kad sąmoningo tapatumo formavimo ir kūrimo keliu eina tik trečdalis visų žmonių, o dauguma jo dažniausiai visai nekuria, tik perkelia savo vaikystės tapatumą į suaugusiųjų gyvenimą.

Taigi vaikystės patirtys yra labai svarbios bet kuriuo atveju. Asmuo, įsisąmonindamas priklausomybę tautai, perima jos tradicijas, papročius, simbolių sistemą, istorinę patirtį, normas ir vertybes. Todėl V. Liubinienė (1998) tautinį tapatumą laiko tautinės sąmonės vertybių išraiška. Manoma, kad vaikystės laikotarpiu žmogaus sąmonėje įtvirtintos vertybinės orientacijos turi didelę reikšmę ir tolesniam jo gyvenimui (Hofstede, 1980; Inglehart, 1995; ir kt.).

B. Kuzmickas, analizuodamas tautos tapatumo savimonę, pažymi, kad „kiekvienas žmogus ateina į pasaulį tam tikroje tautinėje ir pilietinėje bendrijoje ir natūraliai tampa jos nariu. Jam objektyviai užduodamas atitinkamas individualaus ir bendruomeninio tapatumo modelis, teigiantis tam tikrą gyvenimą įprasminančių vertybių skalę“ (Kuzmickas, 2007, 12). Galima teigti, kad sąveikoje su sociokultūrine aplinka formuojasi vaikų tautinis tapatumas. Jaunesniojo mokyklinio

amžiaus vaikams, remiantis J. Piaget (2002) kognityvine teorija, būdinga „konkrečių operacijų stadija, kai vaikas supranta ir taiko logines operacijas ir principus savo patirčiai ar suvokimui paaiškinti“. Tad „didėjantis kognityvinis subrendimas ir socialinė patirtis padeda vaikui vis geriau suprasti sąveikaujančias socialines normas, kurios reguliuoja moralinę atsakomybę“ (Žukauskienė, 2002, 293).

N. Eisenberg, analizuodama prosocialaus moralinio samprotavimo lygius, teigia, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams būdinga hedonistinė, pragmatinė orientacija; orientavimasis į kitų žmonių poreikius; stereotipinė, pritarimo siekianti orientacija; empatinė orientacija (Žukauskienė, 2002). Galima daryti prielaidą, kad šio amžiaus tarpsnio vaikai – imlūs atsiverti tapatumo savimonei kaip sudėtingam, daugiasluoksniui dvasiniam dariniui.

B. Kuzmickas (2007) tautinį tapatumą aptaria kaip nuolat kintantį, kūrybišką ir refleksijos reikalaujantį reiškinį. Autoriaus teigimu, „Dabarties uždaviniu tampa kūrybiškas tapatumo savimonės testinumas europietiško ir globaliojo atvirumo sąlygomis <...> ši priedermė pamažu atitenka jaunesniajai kartai <...> ateities atvirumas neabejotinai reiškia, kad labai keisis „mes“ ir „kiti“ santykiai, nes plėsis dialogų ir sąveikų galimybės“ (Kuzmickas, 2007, 21).

Apibendrinant galima teigti, kad tapatumo formavimasis vaikystės periodu nesibaigia, tačiau vėlesnė jo raida daugiausia priklauso nuo ankstyvajame amžiuje įgytų tapatumo pagrindų. Todėl labai svarbi ir taikli J. Pikūno ir A. Palujanskienės pastaba, kad „nepaprastai svarbu, jog vaikas pajustų, kad jis yra tam tikros tautos atstovas [...]. Svarbu, kad lietuvis vaikas pasijustų savo tautos žmogumi ir jos ateities kūrėju. Tai duoda jo ar jos identifikacijai savotišką atspalvį“ (Pikūnas, Palujanskienė, 2000, 36–37).

Vaikystės laikotarpis tautiniam tapatumui svarbus tampa asmens tapatumo sąmoningo formavimo ir konstravimo laikotarpiu, kai jaunuoliai atsirenka tam tikras vaikystėje buvusias tapatumo sritis, o kitų atsisako. *Taigi vaikystės patirtys tampa ypač svarbios, kai asmuo, įsisąmonindamas priklausomybę tautai, perima jos tradicijas, papročius, simbolių sistemą, istorinę patirtį, normas ir vertybes.*

1.3. Pradinės mokyklos mokytojų pasirengimas ugdyti mokinių tautinį tapatumą

1.3.1. Mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas kaip įgalinanti sąlyga mokinių tautinio tapatumo ugdymo(si) procese

LR švietimo įstatyme (2011) teigiama, kad mokytojas privalo ugdyti tvirtas mokinių dorovės, pilietines, tautines ir patriotines nuostatas, pagarbą tėvams ir savo kultūriniam tapatumui. Įvairių šalių tyrėjai (Taylor ir kt., 1978; Smith, 1981, 1991; Schuman ir kt., 1997; Vogt, 1997; Eccles ir kt., 2006) grindžia idėją, kad valstybė turi rūpintis mokytojų rengimu ir nuolatiniu jų kvalifikacijos tobulinimu. Atlikę tautiškumo nuostatų tyrimus, jie nustatė tiesioginius ryšius tarp asmens išsilavinimo / išsimokslinimo ir jo tautiškumo nuostatų, t. y. aukštesnio išsilavinimo lygio asmenys pasižymi pozityvesnėmis tautiškumo nuostatomis ir yra mažiau neigiamai nusiteikę prieš kitas tautines grupes negu žemesnio lygio išsilavinimą gavusieji. Be to, empiriškai įrodyta, kad aukštesnės edukacijos žmonės yra ne taip linkę į grupinį favoritizmą negu žemos (Eisinga, Scheeper, 1989). Kitaip tariant, etnocentrizmas, jeigu jis suprantamas kaip palankių nuostatų savos grupės atžvilgiu ir nepalankių svetimos grupės atžvilgiu derinys (Adarno, Frenkel-Brunswik ir kt., 1950; LeVine, Campbell, 1972), dažniau pasitaiko žemesnės edukacijos sluoksnyje.

Esant problemos aktualumui, pažymimam tiek mokslo tyrėjų darbuose, tiek valstybės teisinėje bazėje, šiame skyriuje nagrinėjamas pradinės mokyklos mokytojų pasirengimas ugdyti tautinį tapatumą, apžvelgiant mokytojų asmenybės svarbą ugdant mokinių tautinį tapatumą, taip pat mokytojų rengimą istorinėje perspektyvoje ir šiandien.

Nors nekyla abejonių, kad mokyklos ugdymo aplinkoje vienas pagrindinių vaidmenų tenka mokytojui, nemažai autorių rašo ir pagrindžia, kaip mokytojo asmenybė, jo patirtys, kompetencijos, vertybės daro įtaką mokiniams. Pasak A. Grabauskienės, rašant apie mokytojo asmenybę visada pabrėžiama, jog mokytojo profesija

ypatinga tuo, kad jis ne tik moko, bet ir ugdo vaiką, ir kuo mažesnis vaikas, tuo didesnis jam mokytojo asmenybės poveikis (Grabauskienė, 1999).

S. Šalkauskis (1991) nurodo tarpasmeninės difuzijos, sugestyvinės ugdytojo asmenybės ir pavyzdžio svarbą. Jis teigia, kad „ugdytojo asmenybė formuoja ugdytinį asimiliacijos būdu, kuris charakterizuoja tarpasmeninę difuziją. Tarpasmeninė difuzija paprastai įvyksta be jokių ugdytojo pastangų ir asimiliuoja ugdytinį pagal ugdytojo ypatybes. Šis ugdytinio asimiliavimas pagal ugdytojo ypatybes visada yra tam tikras formavimasis, kartais labai reikšmingas ir turįs sprendžiamosios reikšmės visam ugdytinio gyvenimui. [...]. Tarpasmeninė difuzija įvyksta visai savaime, ugdytojui net neturint jokių intencijų šia linkme. Bet žinant šį faktą, ugdytojui privalu susirūpinti, kad jo įtaka ugdytinio formavimuisi būtų sutvarkyta ir sunormuota pagal pedagoginio veikimo principus. Kitaip tariant, tarpasmeninė difuzija, einanti savaime iš ugdytojo į ugdytinį, turi būti papildyta sąmoningu sugestyviniu ugdytojo nusistatymu asmens kultūros ir asmeninių pavyzdžių atžvilgiu“ (Šalkauskis, 1991, 315). S. Šalkauskis pažymi ypatingą formuojamąjį ugdytojo asmenybės vaidmenį ir teigia, jog „ugdytojo asmenybės reikšmė ypatingai svarbi auklėjime, nes ugdytojas yra vadovas patarėjas, pašauktas vesti ugdytinį susiformuoti į vertingą asmenybę pagal dorines gyvenimo normas. Čia turi sugestyvinės reikšmės ne tiek tai, ką ugdytojas skelbia, bet tai, koks jis pats yra. Reikia net konstatuoti, kad ugdytojo asmenybės reikšmė ugdytinio susiformavimui auga pagal tai, kaip einama iš fizinio auklėjimo į dorinį auklėjimą ir iš šio pastarojo – į religinį auklėjimą. Čia ugdytojo asmenybės dorinis vertingumas yra svarbiausias“ (Šalkauskis, 1991, 315–316).

Tautinio tapatumo ugdymas, kaip tautinių vertybių perdavimas, labiausiai siejamas su doriniu, estetiniu, meniniu ugdymu. Kadangi tautiškumas yra dvasinė, o ne pragmatinė kategorija, tai ryšys tarp dvasingumo ir tautiškumo yra nemažas. Tai įrodė R. Inglehartas, nustatęs, kad kuo daugiau dėmesio asmuo skiria dvasingumui, tuo stipresnis pasididžiavimas kyla tautybe (Inglehart, 1997). Tai aktualizuoja mokytojo asmenybės tautinį ir dorinį vertingumą.

Kaip minėta, Lietuvos Respublikos teisės aktuose reglamentuojama, kad tautinį ugdymą organizuoja ir vykdo mokykla, o dar tiksliau – mokytojas. Pavyzdžiui, 2013–2014 ir 2014–2015 mokslo metų pradinio ugdymo programos bendrajame ugdymo plane, patvirtintame LR švietimo ir mokslo ministro 2013 m. gegužės 27 d. įsakymu Nr. V-460, teigiama, kad mokytojas, formuodamas klasės mokinių ugdymo turinį, savarankiškai numato ugdymo dalykus, į kuriuos integruojamas etnokultūros ugdymo turinys, taip pat numato tam skirtą laiką ir ugdymo formas. Iš to išplaukia, kad mokytojas yra ir etnokultūrinio ugdymo turinio formuotojas. Taigi jo asmenybė ir turimos kompetencijos daro tiesioginę įtaką mokinių tautinio tapatumo nuostatų formavimui. Pritariama šiai nuostatai ir I. Čepienės darbuose. Autorė teigia, kad „mokinių ugdymo turinio plėtra priklauso nuo mokytojo asmenybės, jo kompetencijos, gebėjimų kurti ir realizuoti individualias ugdymo programas pagal mokyklos poreikius, siekius ir galimybes“ (Čepienė, 1999).

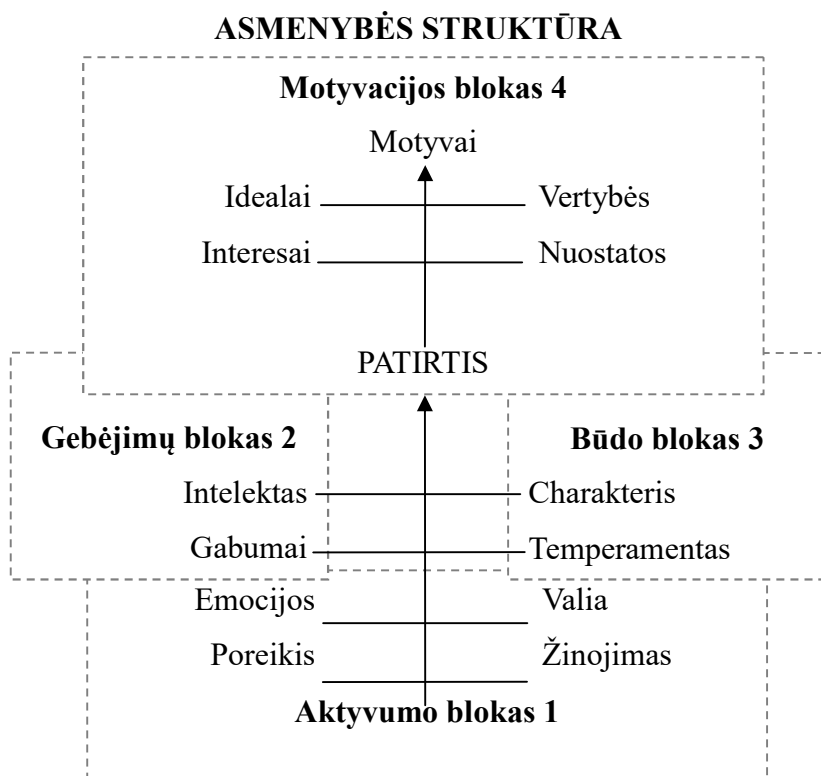
Pradinių klasių mokytojas, siekdamas sėkmingai ugdyti mokinių tautinį tapatumą, tam turi būti ne tik specialiai pasirengęs, bet ir siekti pedagoginio tikslo planingai, metodiškai, norimai ir iš pašaukimo (Johanessen ir kt., 1997). Ir S. Šalkauskis pataria neleisti į mokyklą mokytojo, neturinčio pašaukimo, nes jis kankins save ir vaikus (1991). Be to, pažymi, kad mokymo sėkmė daug priklauso nuo mokytojo autoriteto, kurį lemia sugebėjimas įsijausti į dėstomąjį dalyką, jį pamėgti, juo sužavėti, uždegti mokinių vertybėmis, suprasti ir atjausti besimokantį vaiką ar vaikų grupę ir tinkamai prie jų prieiti, dirbti entuziastingai, su nuotaika, su meile ir atsidavimu, kartu tuo užkrėsti mokinius, dėstyti meniškai, pagal aplinkybes sužadinant mokinių vaizduotę; taip pat mokymo sėkmę lemia mokytojo asmenybė, dorinis tiesumas, žodžio ir elgesio vienovė, pakili nuotaika. Labai svarbu suvokti tiesos esmę, tiesą pagrįsti, originaliai ją surasti ir taikyti, teigia S. Šalkauskis (1991).

Nagrinėdami mokytojo asmenybės struktūrą, susiduriame su klausimu, kas yra asmenybė. Vakarų psichologijoje ir filosofijoje ši sąvoka dažnai laikoma sąvokos *asmuo* sinonimu. Bendro *asmenybės* sąvokos apibrėžimo nėra suformuluota. Būties psichologijoje

asmenybė apibūdinama kaip tarp žmonių susiformavęs fenomenas, pasižymintis sąmone, savimone ir dvasia. Tačiau tradicinė psichologija į asmenybę žvelgia kaip į socialinį objektą – subjektą, iš esmės mažai besiskiriantį nuo individo – proto asmens, t. y. būtybės, išsiskiriančios iš kitų elgesio, dvasios (sielos), kaip psichinių procesų, savitumo ypatybėmis (Rinkevičius, Rinkevičienė, 2006, 26). B. Bitino nuomone, asmenybė – „tai visų žmoniškųjų (tarp jų – visuomeninių) santykių išikūnijimas“ (Bitinas, 2000, 76). Pasak J. Lapės ir G. Naviko, asmenybė yra „žmogus, pasiekęs pakankamai aukštą fizinio, psichinio ir socialinio išsivystymo lygį, kuris leidžia jam elgtis neatsižvelgiant į tiesioginius poveikius ir situacijas, vadovautis esminiais gyvenimo principais ir įsitikinimais“ (Lapė, Navikas, 2003, 180). E. Martišauskienė pažymi, jog pedagoginės žinios gali sėkmingai funkcionuoti tik susietos su pačiu mokytoju kaip asmeniu, todėl mokytojo asmenybės brandumas, vertybinės nuostatos yra ir visų profesinių kompetencijų pamatas. Būtent vertybinis įsipareigojimas (pašaukimas, misija) – ugdyti žmogų kaip asmenį, o ne paslaugų teikimas, išskiria mokytojo profesiją iš kitų (Martišauskienė, 2008, 74).

Giliau žvelgiant į mokytojo asmenybę, pravartu pasirinkti asmenybės modelį, kuriuo galėtume remtis. Įvairiais laikotarpiais asmenybės struktūra buvo grindžiama biologinėmis, filosofinėmis, psichologinėmis, sociologinėmis ir / ar teologinėmis paradigmomis. Hipokratas, R. Dekartas, I. Kantas, A. Šopenhaueris, Z. Froidas, V. Šeldonas, G. V. Allportas, A. Maslow ir kiti psichologai bei psichoanalitikai yra sukūrę ir pateikę savus asmenybės apibrėžimus ir modelius. Tačiau R. Paulauskas, atlikęs lyginamąją L. Jovaišos ir kitų autorių darbų analizę, teigia, kad dauguma teorijų yra vienpusės, „nes tiria arba asmenybės temperamento ypatumus, charakterio savybes, arba motyvacinę sritį ir nė viena iš apibūdintų asmenybės koncepcijų neatlaiko kritikos ir nėra iki galo priimtina“ (Paulauskas, 2010, 63). Taigi L. Jovaiša siūlo savąją asmenybės koncepciją. Atsižvelgiant į tai, kad ji „pasižymi optimizmu bei edukologiniu pritaikymu“ (Paulauskas, 2010, 57), yra „kokybiškai skirtinga nuo psichoanalitinės, bihevioristinės, empirizmo ir humanistinės

psichologijos paradigmų, [...] yra kompleksinė ir sintetina daugumą struktūrų ir komponentų, kuriais kiti tyrėjai grindė savo koncepcijas“, be to, „lyginant su kitomis teorijomis, L. Jovaišos asmenybės koncepcija ypač paranki edukologijos srityje, [...] ją empiriškai pagrindė ir jos edukologinį validumą patvirtino ne vienas tyrėjas“ (Paulauskas, 2010, 68). Dėl to šia teorija pasirinkta grįsti ir tautinio tapatumo ugdymą (žr. 4 pav.)



4 pav. Asmenybės struktūros modelis (Jovaiša, 2007, 23)

L. Jovaišos nuomone, asmenybė yra savita individo psichinių struktūrų sistema, kur kiekvienas jos komponentas atlieka savo

funkcijas. Asmenybę galima pažinti stebint išorinį jos aktyvumą ir ieškant ją lemiančių bei jai įtakos turinčių veiksnių. Asmenybės skatinamoji jėga yra įgimtas aktyvumas, atsiskleidžiantis sąveika su artimąja ir tolimąja aplinka (Jovaiša, 2009). L. Jovaišos asmenybės struktūros modelio horizontaliojoje ašyje vaizduojamos įgimtos asmens ypatybės, o vertikalioje ašyje – įgytos.

L. Jovaišos grindžiamą asmenybės struktūrą sudaro keturi blokai (žr. 4 pav.). Pirmasis – tai aktyvumo bokas. Tais asmens emocijos, valia, poreikiai ir žinojimas. Antrasis blokas atspindi asmens įgimtus gebėjimus, kurių pagrindu, veikiant aplinkai, formuojasi intelektas. Trečiasis – tai būdo blokas. Įgimtasis šio bloko elementas yra temperamentas. O temperamento sąveikoje su aplinka formuojasi asmens charakteris. Ketvirtasis blokas yra motyvacijos blokas. Jį sudaro asmens patirties sukurti idealai, vertybės, interesai ir nuostatos (Jovaiša, 2007, 90).

Remiantis asmens tapatumo samprata, kurią pateikia J. S. Phinney, D. A. Rosenthal (1992), jos paradigmoje galima išskirti tris etapus: 1) ištekliai veikti; 2) tikslingas veikimas; 3) atsakomybė – idėjų realizavimas, gilinimas, puoselėjimas, stiprinimas. Tai papildo L. Jovaišos (2007) požiūrį į asmenybės kryptingumą. Minėtų elementų galima rasti ir L. Jovaišos požiūryje į mokytojo pašaukimą ir atsakingą veikimą. Autoriaus teigimu, „...jis yra aktyvus tautietis, visuomenininkas <...> tad reikia kalbėti apie tautinę ir visuomeninę mokytojo asmenybės raišką“ (Jovaiša, 2001, 107). Tautinę asmenybę autorius apibūdina kaip asmenybę, siekiančią tautinio idealo – „tautos klestėjimo ir didžio jos vertinimo. Tas nuolatinis siekimas kuria asmenybės tautinį ir tarptautinį prestižą, teikia jai garbingo tautiečio statusą“ (Jovaiša, 2001, 107).

Iškyla mokytojo profesinės socializacijos, profesinio tapatumo problema. Identiteto statusų teorijoje (Marcia, 1980) akcentuojamas statuso ir gyvenimo prasmės santykis. M. Maslow (2006), tyrinjęs save aktualizuojančius žmones optimalaus psichosocialinio funkcionavimo, psichologinės sveikatos kontekste, išskiria jiems būdingus bruožus: efektyvesnis tikrovės suvokimas / pozityvesnis santykis su ja; savęs, kitų ir gamtos pažinimas; spontaniškumas,

paprastumas, natūralumas; autonomija, valia, tikslinga veikla; naujas žvilgsnis į tikrovę, bendrumo su žmonija jausmo išgyvenimas; kūrybiškumas, humoro jausmas, kultūros transcendentistiškumas ir kt. Koreliaciją tarp identiteto statuso ir gyvenimo pilnatvės, streso valdymo galimybių pabrėžia ir J. E. Marcia (1980); E. Eriksonas (1968) tapatumo formavimąsi (kaip pozityvų rezultatą) sieja su gyvenimo pilnatve, tikslinga veikla, atsakomybe, laisve, pozityviu socialinio elgesio formavimu: socialinis požiūris, socialinis jautrumas, sąjunga ir pagalba, intymaus ryšio išgyvenimas ir kt. Tai bruožai, galintys praturtinti ir mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo konceptą, atliepti tautinio tapatumo paradigmos lygmenis: ištekliai veikti, tikslas / tikslinga veikla, atsakingas veikimas / atsakomybė.

„L. Jovaišos asmenybės koncepcija ypač paranki edukologijos mokslui ir praktikai. Jo sudaryta asmenybės struktūra aiškiai apibrėžia lavinimo ir auklėjimo ryšius bei skirtumus“, – teigia R. Paulauskas (2010, 64). Jo nuomone, „L. Jovaišos asmenybės teorijoje lavinimas daugiausia orientuotas į aktyvumo, galimybių ir motyvacijos sritis, o auklėjimas – į aktyvumo, elgesio būdo ir motyvacijos ugdymą. Ugdymas, plačiuoju požiūriu, vyksta konkrečioje istorinėje ir kultūrinėje aplinkoje, derinant veiklą, bendravimą, bendradarbiavimą, santykius ir sąveiką“ (Paulauskas, 2010, 64). Būtent ši nuostata ugdymo atžvilgiu leidžia manyti, jog *aptariamas modelis gali būti taikomas tautiniam tapatumui ugdyti*, t. y. leidžia daryti prielaidą, jog mokytojas, kurio asmenybės tautinis kryptingumas išreikštas per (1) poreikį ugdyti vaikus, žinojimą ir suvokimą apie tautinio tapatumo ugdymo svarbą, emocijas tautiškumo atžvilgiu ir valią, per (2) įgimus ir įgytus gebėjimus bei įgūdžius, reikalingus kryptingam tautinio tapatumo ugdymui, per (3) būdą ir charakterį, suformuotus vaikystėje, bei vaikystės tautiškas patirtis ir per (4) motyvaciją, veikiamą tautinių interesų, idealų, nuostatų ir vertybių, sugebės tarpasmeninės difuzijos su ugdytiniu metu sėkmingai jam perduoti kultūrinės tautos vertybes. Ši prielaida leidžia formuluoti ir šio darbo hipotezę, jog *pradinių klasių mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas daro tiesioginę įtaką mokinių tautiniam tapatumui: kuo stipresnė mokytojo asmenybės*

tautinio kryptingumo raiška, tuo aukštesnis mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmuo.

1.3.2. Pradinės mokyklos mokytojų rengimo(si) ugdyti mokinių tautinį tapatumą teorinės prielaidos

Mokyklose mokysiančių mokytojų rengimas ir rengimo tradicija Lietuvoje prasidėjo tarpukariu, kai imtos steigti valstybinės mokyklos ir iškilo savų profesionalių Lietuvos mokytojų poreikis. Pirmieji nutarimai dėl pradinės mokyklos mokytojų rengimo nepriklausomoje Lietuvoje buvo priimti Vilniaus (1918 12 29 – 1919 01 01) ir Kauno (1919 04 24 – 1919 04 25) liaudies mokytojų konferencijose. Vilniaus konferencijoje mokytojų rengimo klausimais nuspręsta greitai laikui steigti mokytojų seminarijas, o didesniuose švietimo centruose organizuoti mokytojams bendrojo lavinimo ir pedagoginius kursus (Lietuvos mokykla, 1919, 97–99). Kauno konferencijoje pritarta siūlymui Švedijos pavyzdžiu steigti keturmetes mokytojų seminarijas su dviem parengiamosiomis klasėmis. Kol bus parengti pirmieji mokytojai, nutarta steigti laikinus vienerių metų kursus, kur galėtų mokytis ne mažesni nei gimnazijos išsilavinimą turintys asmenys. Jie pavadinti mokytojų padėjėjų rengimo kursais. Juos baigę ir dvejų metų praktiką įgiję asmenys, išlaikę reikiamus egzaminus, galėjo įgyti ir pradinės mokyklos mokytojo vardą (Vokietaitis, 1919, 99). Iki 1922 m. mokytojų rengimo sistema buvo kūrimosi etape, vėliau vyko mokytojų rengimo įstaigų plėtimo, mokymo kokybės kėlimo etapas. Tarpukario Lietuvos pradinėje mokykloje mokymasis buvo paremtas aplinkos ir krašto pažinimu, kraštotyrinio mokymosi principais. Taigi ir mokytojai buvo intensyviai rengiami mokyti pradinukus gimtinės mokslo, krašto mokslo, gamtos mokslo, geografijos ir istorijos (Švietimo darbas, 1919, 20–22). Svarbu pažymėti, kad to meto ugdymo uždavinių sistemoje buvo pabrėžiama tautinio auklėjimo svarba. Teigiama, kad „tautinis auklėjimas yra ugdomasis uždavinys, kuriuo stengiamasi, pirma, naujoje kartoje tobulu būdu realizuoti individualines tautines lytis, antra, išvystyti patriotiškus jos

nusiteikimus ir, trečia, paruošti ją kultūrinei kūrybai, kurios reikia tautos pašaukimui realizuoti (Šalkauskis, 1991, 280). O siekiant Lietuvos kultūrą priartinti prie ano meto Vakarų Europos valstybių lygio, pradinė mokykla imta apibrėžti kaip plačios ugdomosios paskirties institucija, mokyklai priskirtos vis platesnės pilietinio ugdymo funkcijos, o mokytojui keliami vis didesni asmenybės brandumo, tautinės ir visuomeninės pozicijos ir kultūrinio išprusimo reikalavimai (Žemgulenė, 2004).

Visai skirtingas laikotarpis – Lietuva Tarybų Sąjungos sudėtyje. Pritariame M. Barkauskaitės minčiai, jog „per kryptingą poveikį mokymo(si) procese greičiausiai galima paveikti žmogaus sąmonę, vertybinių nuostatų pasaulį, pasaulėžiūrą“ (Barkauskaitė, 2005, 11), taigi kiekviena santvarka pirmiausia siekia įsitvirtinti švietimo sferoje. Todėl, kaip jau rašyta, tuo metu buvo neigiamas bet koks tautiškumas. Etninė kultūra įvardijama tik kaip muziejinė vertybė. 1972–1974 mokslo metų pradinio mokymo pedagogikos studijų plane dėstyti dalykai: TSKP istorija, Marksistinė-lenininė filosofija, Mokslinio ateizmo pagrindai, Politinė ekonomija, Mokslinis komunizmas, Marksistinės-lenininės estetikos pagrindai, Užsienio kalba, Vaiko anatomija ir fiziologija (Barkauskaitė, 2005). Priešprieša rusinimui tapo išplitęs mokymas gimtąja kalba, grįstas liaudies tradicijomis ir tėvų tikėjimu. Teigiama, kad žinant sunkias slaptojo mokymo dalykines, profesines, finansines, kultūrinės ir kitas problemas, jis laikytas tautos išlikimo garantu (Karčiauskienė ir kt., 1983).

Lietuvai atgavus nepriklausomybę 1990 metais, prasidėjo naujas etapas ir Lietuvos švietimo sistemoje. Pradėta rengti Švietimo sistemos koncepcija. Didelę įtaką jai turėjo S. Šalkauskio ir A. Maceinos mintys bei darbai, didelį indėlį paliko M. Lukšienė. Pažymėtina, kad koncepcijos autoriai reiškė didelį susirūpinimą tautos, jos vertybių, mūsų etnosu dvasios išlikimu.

Žvelgiant į sąlyginai visai netolimą istorinę praeitį – 1999 metus – randama I. Čepienės nuomonė, kad vykstanti švietimo reforma įgalina mokyklas supažindinti vaikus su savos valstybės tradicine kultūra, ugdyti gebėjimus ją puoselėti, jos pagrindu kurti naujas nacionalines

kultūros vertybes. Tame kontekste mokytojai skatinami formuoti mokinių tautinį sąmoningumą, kadangi nuo naujosios kartos etninio ugdymo priklauso tautos identiteto išsaugojimas, tautos kultūros istorinis tęstinumas. Ir papildo, jog mokinių ugdymo turinio plėtra priklauso nuo mokytojo atsakomybės, jo kompetencijų ir gebėjimų (Čepienė, 1999).

Kadangi to laikotarpio pradinių klasių pedagogų ugdymo programų ir ugdomųjų dalykų aprašų gavimas yra sudėtingas, didelę vertę įgyja A. Grabauskienės atliktas tyrimas, siekiant nustatyti mokytojų (neakivaizdinių studijų studentų) ir studentų – būsimų pradinių klasių mokytojų – vertybines orientacijas ir požiūrį į vertybes. Tautinio tapatumo temos kontekste svarbu, kurią vietą tiriamųjų vertybių skalėje užima Tėvynė. Kaip parodė tyrimo rezultatai, Tėvynės vertybių skalėje visai nėra. Todėl tyrimo autorė reiškia susirūpinimą, kad „jei jos nėra tarp svarbiausių mokytojo vertybių, tai kaip toks mokytojas galės padėti vaikui pažinti, suprasti ir perimti Lietuvos tautos istorinį bei kultūrinį palikimą, išsiugdyti meilę tėvynei, tautinį tapatumą ir tautinę savimonę“ (Grabauskienė, 1999, 31). Gavusi tokius rezultatus, autorė pateikia ir mokytojų rengimo turinio apžvalgą, dėstydamą, kad dažniausiai teikiama Tėvynės istorijoms žinioms būdingas tik pažinimo lygmuo, nėra nė vieno projekto, skirto tautiniam auklėjimui ar patriotinių jausmų ugdymui, ir daro išvadą, kad „šiulaikinėje pedagogikoje meilė tėvynei, patriotizmas, tautinės savimonės ugdymas nėra prioritetinis uždavinys. Visa tai verčia susimąstyti, kad mokytojų rengimas šiuo atžvilgiu turi spragų“ (Grabauskienė, 1999, 31–32).

Lietuvos švietimo reformų tyrinėtojų nuomone, tai, kad istorinėje perspektyvoje „kiekvienas lietuvių mokytojas, nežiūrint įvairių persekiojimų ir grasinimų, tyliai ir garbingai skiepijo mokiniams lietuvišką patriotizmą, meilę gimtai kalbai, kultūrai“, mokykla ir mokytojas tapo atsvara nutautinimui ir suniveliavimui (Karčiauskienė ir kt., 1983). Tačiau akivaizdu, kad Lietuvai atgavus nepriklausomybę ir nebelikus akivaizdaus, agresyviai išreikšto pavojaus mūsų tautiškumui, aukštųjų mokyklų nuostatos tautinio tapatumo ugdymo reikšmingumo klausimu mažta, pereinant nuo klasikinės link

laisvosios ugdymo paradigmos, vertę linkstama suteikti kitiems dalykams.

Kaip rašyta ankstesniuose skyriuose, šeima vykdo pradinę vaiko socializaciją ir įkultūrinimą, perduoda pirminius tautinio tapatumo formavimo elementus. Be to, pastaruoju metu stebimas vis mažėjantis šeimos auklėjamasis ir ugdomasis vaidmuo. Tai skatina visuomenę viltis, kad *mokykla suteiks mokiniams kultūrinių žinių, tautinių nuostatų ir vertybių*.

Pradinių klasių mokytojas, siekdamas sėkmingo tautinio tapatumo ugdymo, tam turi būti specialiai pasirengęs, – teigia T. Johanessenas ir kt. (1997). Reikia pažymėti, kad pastaruoju metu tas pasirengimas yra veikiamas perėjimo nuo klasikinės prie laisvosios ugdymo paradigmos, prasidėjusiu trečiuoju švietimo reformos etapu, nuo 2009 metų rudens vykdomo atnaujinto turinio pradinio ir pagrindinio ugdymo programos įgyvendinimo ir kintančio mokytojo vaidmens.

Pradinės mokyklos mokytojų rengimą reglamentuoja Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standartas (2008), Mokytojų kompetencijų aprašas, aukštųjų mokyklų studijų programų dokumentai ir kt. Prisiminus, kad Lietuvos švietimo reformos teoriniai pagrindai remiasi tautinio tapatumo išsaugojimo ir stiprinimo idėjomis, bandoma žvelgti į aukščiau minimus dokumentus ieškant, kokios žinios ir gebėjimai turėtų ir galėtų būti suteikiami būsimam mokytojui, idant jis galėtų efektyviai ugdyti vaiko tautinius jausmus ir tautinį tapatumą, kad galėtų visavertiškai dalyvauti kultūros vertybių transmisijos procese.

Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standarte (2008) pažymima, kad pradinio ugdymo mokytojas kuria saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi skatinančią ugdymo(si) aplinką, planuoja ir tobulina dalykų turinį; vadovauja ugdymo procesui; vertina mokinių pasiekimus ir pažangą, organizuoja profesinės veiklos tyrimą, bendradarbiauja su kitais ugdymo proceso dalyviais, planuoja ir tobulina savo profesinę veiklą, o sėkmingą pradinio ugdymo mokytojo darbą lemia šios asmeninės savybės: komunikabilumas, kūrybingumas, greita orientacija, kruopštumas, sąžiningumas, darbštumas, pareigingumas, dėmesingumas, optimizmas, humaniškumas. Žemiau lentelėje pateikiami Pradinio

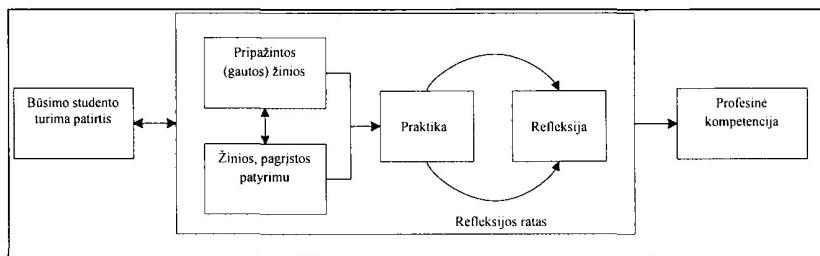
ugdymo mokytojo rengimo standartuose (2008) apibrėžiami mokytojų rengimo programų reikalavimai skirtingose srityse ir privalomos įgyti kompetencijos.

1 lentelė. Pradinio ugdymo mokytojo veiklos sritys ir kompetencijos (Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standartas, 2008)

Veiklos sritys	Kompetencijos
1. Mokinio individualumo pažinimas ir pripažinimas	1.1. Skatinti ugdymosi pažangą 1.2. Ugdyti sociokultūrinę vaiko kompetenciją 1.3. Sudaryti palankias sąlygas vaikui visapusiškai tobulėti ir skleisti jo individualybei
2. Ugdymo proceso ir turinio vadyba	2.1. Modeliuoti pradinės mokyklos ugdymo turinį 2.2. Planuoti ir organizuoti ugdymo procesą 2.3. Modeliuoti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo sistemas 2.4. Organizuoti pradinės mokyklos veiklą
3. Bendravimas ir bendradarbiavimas	3.1. Taikyti pedagoginės sąveikos principus 3.2. Pažinti vaiko šeimą, ją konsultuoti ir informuoti 3.3. Kurti bendradarbiavimą skatinančią aplinką 3.4. Konstruktvyviai bendrauti ir bendradarbiauti su ugdymo proceso dalyviais
4. Profesinis tobulėjimas	4.1. Reflektuoti ir mokytis mokyti visą gyvenimą 4.2. Naudoti informacines komunikacijos priemones 4.3. Taisyklingai vartoti gimtąją kalbą realioje ir virtualioje profesinėje veikloje

Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standartuose (2008) akcentuojama, jog mokytojui būtini reflektyvieji gebėjimai, kritinis mąstymas, kad galėtų pažvelgti į ugdymo procesą sistemiskai. Holistinė ugdymo paradigma – labai svarbi ugdymo proceso sąlyga kintančios visuomenės kontekste. Holistinio ugdymo teoretikų nuomone, „dėl savo unikalių prigimtinių dovanų kiekvienas žmogus yra individualus, suvokiamas kaip mikrokosmosas“ (Nagrokaitė, 2013, 85). Holistinio ugdymo teoretikai (Nakagava, 2000; Miller, 2006; Nava, 2001 ir kt.) teigia, jog ugdymas turi būti grindžiamas keturiomis dimensijomis: dvasingumu, ekologija, sociumu ir mokslu (ten pat). Taigi ugdymo procesas šiuolaikinėmis sąlygomis turi turėti integralų pobūdį. Integralaus ugdymo tikslų ir uždavinių pagrindų sistemą pateikia L. Jovaiša (2002), joje išryškėja šie ugdymo tikslų pagrindai: žmogus, sociumas, kultūra, idealijos. Integralaus ugdymo sąlygomis mokytojas turi pasižymėti kūrybiškumu, kritiniu mąstymu, gebėti reflektuoti, stebėti ir vertinti reiškinius iš įvairių perspektyvų.

Būsimųjų pedagogų tautiškumo ugdymo aspektus tyrinėjo I. Dirgėlienė (2002), adaptavusi reflektyvųjį ugdymo modelį (Schon, 1987) (žr. 5 pav.).

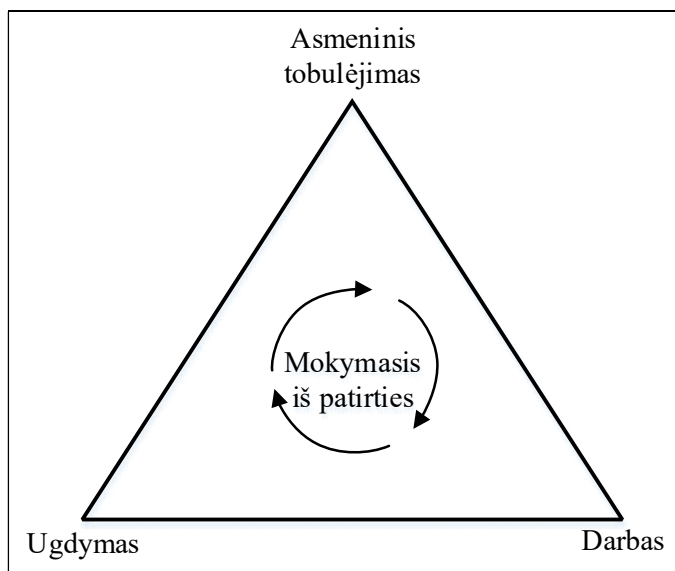


5 pav. Reflektyvaus ugdymo profesinio rengimo srityje modelis
(Schon, 1987)

Įvertinus reflektyvaus modelio taikymo veiksmingumą būsimųjų pedagogų tautiškumo ugdymo procese, išryškėjo, jog: 1) studijų patirties perėmimo, perkėlimo, pritaikymo procesas yra gyvas, kūrybiškas, teikias impulsų tautiškumo ugdymui tobulinti;

2) mokydamiesi aukštojoje mokykloje, būsimieji pedagogai praplėtė tautiško gyvenimo šeimoje sampratą, praturtino praktinę tautinio gyvenimo patirtį; 3) ypatingą poveikį studentų tarptautiniam bendravimui turėjo studijų metu sudarytos galimybės palyginti savo tautos kultūrą su kitomis pasaulio kultūromis, praktinė veikla – „gyvi mainai“ kultūros vertybėmis – skatino mokytis užsienio kalbų, išryškino prigimtine žmonių lygybę, ugdė santaikos tarp žmonių dvasią, padėjo suvokti savo kultūros vertę (Dirgėlienė, 2002, 72). Reflektyvieji gebėjimai būtini ir siekiant įgyvendinti mokymosi visą gyvenimą idėją (tai akcentuojama ir Pradinės mokyklos mokytojų rengimo standartuose, 2008).

Sistemiškai žvelgiant, mokytojų rengimas nesibaigia įgijus bakalauro ar magistro laipsnį, labai svarbi ir tolesnė kvalifikacijos kėlimo sistema, kurią atliepia patirtinio mokymosi modelis (žr. 6 pav.).



6 pav. Patirtinio mokymosi procesas, apimantis ugdymą, darbą ir asmeninį augimą (Kolb, 1984)

Tai holistinis modelis, apimantis asmens mąstymą, jausmus, suvokimą ir elgesį.

V. Kavaliauskienė (1998; 2001) tyrinėjo mokytojo profesinio pašaukimo problemą ir patvirtino L. Jovaišos (2002) nuostatą, jog būsimųjų pedagogų rengimo procesui būtinas integralus pobūdis, apimantis horizontaliąsias ir vertikaliąsias asmenybės ugdymo kryptis. Apibūdindamas psichologinius mokytojo asmenybės bruožus, L. Jovaiša (2001) išskiria vertikaliąją (mokytojo asmenybės veiklos) kryptį: pedagoginės veiklos motyvacija, profesionalumas (aukščiausia profesinė vertybė) ir horizontaliąją (mokytojo asmenybės veiklos būdas): pedagoginis charakteris, pedagoginiai sugebėjimai (Jovaiša, 2001, 107).

Mokytojo asmenybės bruožai atsiskleidžia praktikoje. Pedagogai, suvokiantys teorijos ir praktikos ryšį, geba taikyti naujas žinias praktikoje, ir atvirkščiai, – nesuvokiantys šio ryšio gali „įstrigti“ rutinoje arba patirti stiprų stresą dėl nesugebėjimo suvaldyti naujos, sparčiai kintančios informacijos. R. Bubnys (2012), analizavęs reflektivaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodiką, teigia, jog refleksija, kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas, būtina XXI amžiaus pokyčių priėmimo sąlyga.

Tyrimą, nagrinėjantį pedagoginių specialybių studentų požiūrį į esminius tautinio tapatumo aspektus, atliko M. Mikelionienė ir B. Rašomavičienė (2010). Autorės daro išvadas, kad:

1. Studentų tautinis tapatumas yra lemiamas gyventojų populiacijos, geografinės padėties, ekonominės krašto būklės.

2. Dalis studentų mato, kad nūdienos didžioji visuomenės dalis rūpinasi pragmatiniu praktiniu vertybių realizavimu, „tautos išsivaisčiojimas“ vis dar lieka aktualus, o dauguma studentų, pasitaikius galimybei, gana lengvai pakeistų gyvenamąją vietą ne tik Lietuvoje, bet ir išvyktų į užsienį.

3. Kaip tautinio tapatumo sudėtinius bruožus studentai išskiria kalbą, simbolius, religiją, papročius, Išreiškia susirūpinimą gimtosios kalbos likimu. O patriotizmą dauguma supranta kaip tautos, valstybės

simbolių demonstravimą susibūrimų, vadinamųjų „viešosios atminties ceremonijų“ (minėjimai, šventės), sportinių varžybų metu.

4. Istorinė–kultūrinė atmintis nėra tas saitas, kuris apsaugotų dalį jaunimo nuo likimo marginalų, kurie labiau linksta į pragmatizmą. Studentai nėra gavę pakankamo tautinio auklėjimo, tam įtakos turi šeima, krašto ekonomikos būklė, pozityvaus lietuviškumo ir patriotizmo stoka.

Taigi dėmesio tautiniam tapatumui, rengiant pradinės mokyklos mokytojus, trūksta. Tai dar kartą įrodo, kad Lietuvos Respublikos teisės aktuose deklaruojamas dėmesys tautiškumui dažnai yra tik formalumas, kad priemonės ir instrumentai jam stiprinti nėra rengiami, kad tautiškumo, tautinio tapatumo ugdymas paliekamas asmeninei mokytojo iniciatyvai.

Galima teigti, kad mokytojas tampa vis svarbesniu pedagoginio proceso dalyviu istorinių, ekonominių, sociokultūrinių visuomenės pokyčių kontekste. Pozityviu aspektu tampa reflektyviosios praktikos pripažinimas, atsižvelgiant į kritinio mąstymo ugdymo, kūrybiškumo skatinimo būtinybę. Tuo tikslu reformuojamos programos, siekiant „bankinį“ mokymosi stilių keisti „savivaldžiu“, kai įgyjamos žinios yra permąstomos, praktiškai patikrinamos, kol tampa savastimi; keičiasi ir žinių samprata, jas suvokiant kaip patirtines žinias, kurių svarbiausi elementai: mokymasis, darbas (veikla, praktika) ir asmenybės augimas. Iškyla mokytojo pasirengimo veikti kintančios edukacinės paradigmos virsmo kontekste klausimas.

2. PRADINĖS MOKYKLOS MOKYTOJO ASMENYBĖS TAUTINIO KRYPTINGUMO ĮTAKOS MOKINIŲ TAUTINIAM TAPATUMUI TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo logika

Atskleidus tautinio tapatumo fenomeno specifiką ir apibūdinus svarbiausius pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymo aspektus, sukurta mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo įtakos mokinių tautiniam tapatumui įvertinimo empirinio tyrimo metodologija, kuri grindžiama pozityvistine tyrimo paradigma.

Pozityvistinei tyrimo paradigmai atsirasti impulsą davė XIX–XX a. vyravusi pozityvizmo filosofinė kryptis. Pozityvizmo pradininkas prancūzų filosofas Auguste Comte (1798–1857) iškėlė idėją, kad nuo iki tol vyravusio metafizinio pasaulio ir jo reiškinių aiškinimo reikia pereiti prie pozityvaus, t. y. mokslinio, žinojimo, ir teigė, kad mokslas yra vienintelis tikras ir teisingas pažinimo šaltinis (Ferré, 1988).

Dabartiniu metu yra manoma, kad glaustai ir trumpai pozityvizmo idėją paaiškinti yra sudėtinga, kadangi skirtingi autoriai naudoja skirtingus kriterijus jį aprašydami. J. Dudovskiy (2013) teigimu, pozityvizmo aiškinimo variantų yra bene tiek pat, kiek ir autorių, kurie šią filosofijos kryptį bandė apibūdinti mokslinių tyrimų metodologijos ribose. Nepaisant to, visiems autoriams bendra tai, kad pozityvizmas grindžiamas idėja, jog mokslas yra vienintelis būdas sužinoti tiesą (Dudovskiy, 2013). Kaip filosofinė kryptis, pozityvizmas laikosi požiūrio, kad tik faktais ir tyrimų rezultatais paremtas žinojimas yra patikimas. Pozityvistų teigimu, žinios kyla iš žmogaus patirties, o pasaulis yra sudarytas iš atskirų, matomų ir išmatuojamų tarpusavyje sąveikaujančių elementų bei įvykių (Collins, 2011). D. Crowther ir G. Lancasterio (2008) nuomone, visiems pozityvizmo aiškinimams bendra ir tai, jog tyrimuose, nagrinėjant duomenis, remiamasi dedukcija ir aiškinami tik akivaizdūs faktai.

Pozityvistai remiasi nuostata, vadinama „metodologiniu natūralizmu“ ir teigia, kad plėtojant socialinius mokslus turi būti

remiamasi gamtos mokslų tyrimuose naudojamais metodais (Nekrašas, 2010). Tuo vadovaujantis manoma, kad tikslųjų mokslų tyrimo metodai turi būti taikomi ir socialiniuose moksluose, kai norima rasti, kaip „A veikia B“. Dėl to tokie tyrimai gali būti naudojami matuojant ir vertinant elgesį, jausmus, vertybes ir nuostatas. Manoma, kad būtent kiekybinių duomenų naudojimas tokiuose tyrimuose padeda išvengti tyrėjo šališkumo ir sudaro prielaidas maksimaliam objektyvumui (Lennox–Hill, 2011).

Tyrimuose, kai naudojama pozityvistinė paradigma, tyrėjo vaidmuo yra apribotas. Jo užduotis – surinkti duomenis ir juos objektyviai interpretuoti (Dudovskiy, 2013). J. Wilsonas (2013) akcentuoja, kad jei tyrėjas savo tyrimui pasirenka pozityvistinę paradigmą, jis turi būti tikras, jog lieka visiškai atsiribojęs nuo tyrimo, o tyrimas yra visiškai objektyvus. Atsiribojimas šiuo atveju reiškia, kad tyrėjas ir respondentai tyrimo metu turi minimalią sąveiką (Wilson, 2013). Manoma, kad dėl tyrėjo atsiribojimo reikalavimo, pozityvizmo paradigma grįsti tyrimai ypač tinka **santykiams ir ryšiams tirti**. Tai aiškinama ir glaudžia pozityvizmo sąsaja su determinizmu, teorija, teigiančia esant visuotinį dėsninę ir objektyvų tikrovės reiškinių priežastinį sąlygotumą (Dudovskiy, 2013).

Nepaisant įvairaus pozityvizmo traktavimo, yra autorių, kurie bando išskirti esmines idėjas. Pavyzdžiui, R. Prakapas ir T. Butvilas (2011), apibendrinami kai kurių autorių poziciją, pateikia pagrindines pozityvistinė paradigma grindžiamus tyrimus apibūdinančias sąvokas. Tai yra objektyvumas (skaičiai ir instrumentai), vertybinis neutralumas (tyrėjo atsiribojimas), anonimiškumas, paaiškinimas, priežastingumas ir koreliaciniai ryšiai, visuminis pažintinis aprėpiamumas, nuo teorijos nepriklausantys faktai, struktūruota tyrimo strategija, tikslūs, tvirti ir pamatuoti duomenys, tyrimo objektas – didelės populiacijos, vidinis ir išorinis validumas, reliabilumas, reprezentatyvumas ir tendencingumas.

Užsienio autoriai taip pat nevengia apibendrinti kriterijų, privalomų tyrimams, kurie grindžiami pozityvizmu (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Esminiai reikalavimai tyrimui taikant pozityvistinę paradigmą

Tyrimo elementas	Reikalavimai
<i>Tyrėjas</i>	Privalo būti nešališkas
<i>Asmeniniai interesai</i>	Turėtų būti nesvarbūs
<i>Duomenų interpretavimas</i>	Privalo rodyti priežastinį ryšį
<i>Tyrimas per</i>	Hipotezę ir dedukciją
<i>Turinys</i>	Turi būti operacionalizuotas, kad galėtų būti išmatuotas
<i>Analizės vienetai</i>	Turėtų būti glausti ir struktūruoti
<i>Atranka</i>	Netikimybinė
<i>Imtis</i>	Didelė, atsitiktinė

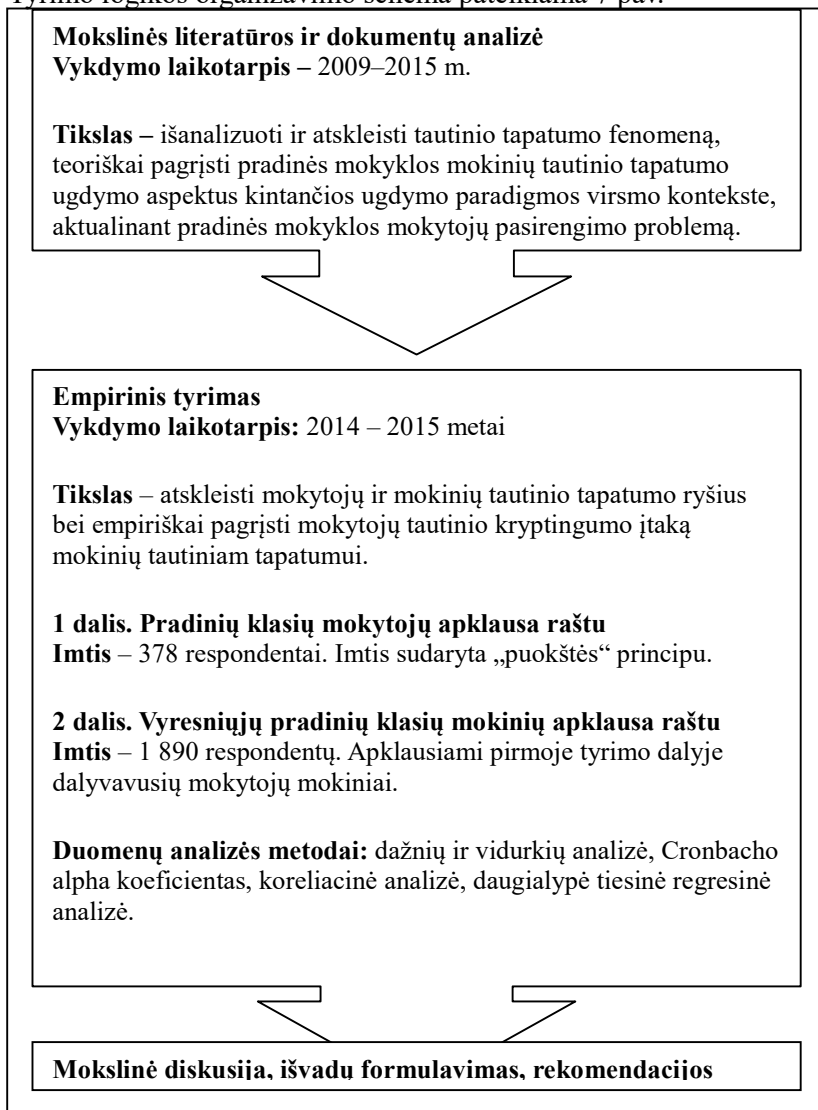
Sudaryta autoriaus pagal M. Saunders et al. (2007), R. Ramanathan (2008), M. Easterby-Smith et al. (2008)

Visas šias sąvokas ir kriterijus galima vadinti kokybės reikalavimais kiekybiniam tyrimams, kurie grindžiami pozityvizmo paradigma.

Taigi vadovaujantis pozityvistine paradigma, šioje disertacijoje atliktas tyrimas ir nagrinėjami mokytojų asmenybės bei jų mokinių tautinio tapatumo pedagoginiai priežasties ir pasekmės ryšiai, tuo tikslu naudojant anketines apklausas ir kiekybinių duomenų statistinę analizę.

Atlikus teorinės literatūros analizę, pagrindus mokytojų pasirengimo ugdyti vaikų tautinį tapatumą būtinybę, taip pat pagrindus tikslingumą vaikų tautinį tapatumą ugdyti nuo pradinės mokyklos, nutarta atlikti empirinį tyrimą, siekiant empiriškai pagrįsti mokytojo tautinio kryptingumo įtaką plėtojant mokinių tautinį tapatumą. Empirinį tyrimą sudaro dvi dalys: mokytojų apklausa raštu ir mokinių apklausa raštu. Tyrimui buvo sukurti iš dalies originalūs klausimynai, atlikta Lietuvos pradinį klasių mokytojų ir jų mokinių apklausa raštu, o gautiems duomenims analizuoti taikyti duomenų analizės metodai: dažnių ir vidurkių analizė, Cronbacho alpha koeficientas, koreliacinė analizė ir daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Tyrimo logikos organizavimo schema pateikiama 7 pav.



7 pav. Disertacinio tyrimo loginė schema

2.2. Tyrimo strategijos pasirinkimo pagrindimas

Teorinėje darbo dalyje aktualizavus kultūrinių vertybių perdavimo vaikų socializacijos ir įkultūrinimo procese klausimą, iškelta idėja, kad mokytojas tampa vienu svarbiausių socializacijos proceso dalyvių siekiant kompensuoti tai, ko nesuteikia šeima. Remiantis nuostatomis, kad mokytojas privalo ugdyti tvirtas mokinių dorovės, pilietines, tautines ir patriotines nuostatas, pagarbą tėvams ir savo kultūriniam tapatumui, įvertinus, kaip mokytojo asmenybė, jo patirtis, kompetencijos, vertybės daro įtaką mokiniams, daryta prielaida, kad mokytojo asmenybė turi tiesioginės įtakos vaikų tautinio tapatumo ugdymui.

Siekiant šią prielaidą patikrinti, atliktas empirinis tyrimas.

Kadangi juo siekiama patikrinti ir moksliskai pagrįsti teorines įžvalgas, statistiškai įvertinti esminius požymius, reiškinių ryšius ir funkcionavimo veiksnius, nutarta taikyti **kiekybinę tyrimo strategiją** (Tidikis, 2003; Žukauskienė, 2008). Ji taikoma, kai siekiama surasti požymius, kurie gali būti išmatuoti ir apskaičiuoti, taip pat norint atrasti bendrus, universalius tiriamo reiškinio dėsnius (Žukauskienė, 2008). Tyrimo duomenims surinkti pasirinkta **anoniminė apklausa raštu**. Šis tyrimo metodas socialinių mokslų tyrimuose yra ypač paplitęs (Creswell, 2009; Kardelis, 2002; Kudinovienė, 2008; Butkevičienė, 2011; ir kt.). Jo pasirinkimą lėmė ir tai, jog apklausa užtikrina pakankamas atrankos galimybes, o anonimiškumas padeda padidinti klausimynų grįžtamumą (Kardelis, 2002; Pruskus, 2003; Luobikienė, 2005; Guščinskienė, 2002).

2.3. Tyrimo imtis

Kadangi imties reprezentatyvumas yra vienas svarbiausių tyrimo išvadų patikimumo veiksnių, imties sudarymo klausimams daug dėmesio skiria tiek Lietuvos, tiek užsienio tyrimų metodologai (pvz., Bitinas, 1998; Charles, 1999; Merkys, 1999; Cohen, Manion, Morrison, 2000; Hyde, 2000; Kardelis, 2002; Rupšienė, 2007; Creswel, 2009; Dudowski, 2013; Wilson, 2013; ir kt.).

Įvairių autorių nuomonės dėl kiekybinių duomenų rinkimo imties dydžio skiriasi. Pavyzdžiui, C. J. Krebs (1999) siūlo apklausti ne mažiau kaip 30 respondentų, L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (2000) argumentuoja, kad reikia apklausti ne mažiau kaip 100 žmonių, jei nagrinėjamos didesnės generalinės aibės. Atliekant šį tyrimą, laikomasi kai kurių autorių (Bitinas, 1998; Cohen, Manion, Morrison, 2000; ir kt.) rekomendacijos sudarant imtį atsižvelgti į generalinės aibės dydį.

Aprašomasis tyrimas turi dvi imtis. Pirmoji imtis yra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų pradinį klasių mokytojai, antroji – šių mokytojų mokiniai. Kadangi abi apklausiamųjų grupės tarpusavyje yra susijusios (tyrime dalyvauja poros principu), imties sudarymo atskaitos tašku nutarta laikyti mokytojus. Tokiu atveju aprašomojo tyrimo generalinė aibė – Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų pradinį klasių mokytojai.

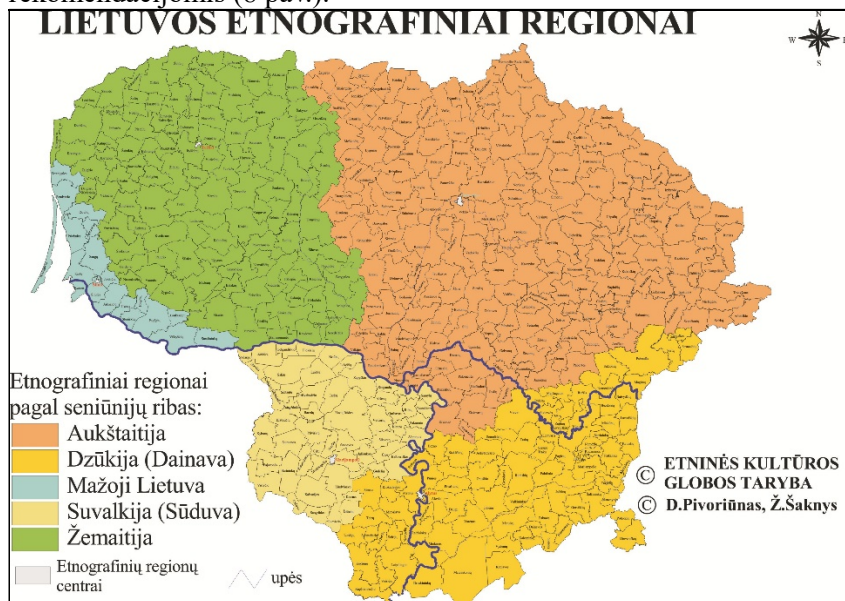
Statistikos departamento prie LR Vyriausybės duomenimis, 2013–2014 mokslo metų pradžioje Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose dirbo 7 445 pradinį klasių mokytojai. Tyrimo imties dydis apskaičiuotas remiantis I. Paniotto (1986) ir patikslintas atsižvelgiant į J. Schwarze (1993) formulę. Skaičiuojant pagal I. Paniotto formulę ir taikant 5 procentų paklaidos dydį, nustatytas imties dydis – 380 respondentų, o remiantis J. Schwarze formule ir taikant tokį patį paklaidos dydį, apskaičiuotas imties dydis – 366 respondentai. Remiantis tuo ir savanoriškumo principu (apklausti tik to pageidaujantys mokytojai), apklausti 384 respondentai (iš viso išdalinta 400 klausimynų).

Imtis buvo sudarinėjama pakopomis, taikant K. Kardelio (2002) aprašytą „puokštės“, arba serijinį, imties atrankos principą. K. Kardelis (2002) teigia, jog tuomet, kai tiriamoji populiacija labai didelė, plačiai nusidriekusi (pavyzdžiui, visos Lietuvos studentai), parinkti tiriamųjų grupes atsitiktinumo principu yra gana keblu. Autorius nuomone, taikant atsitiktinumo principą, renkant duomenis, turėtume labai daug važinėti iš vieno populiacijos krašto į kitą, o tai labai brangu laiko ir materialinių išteklių atžvilgiu. Todėl mano, kad tokį patį rezultatą gautume, atsitiktinai parinkę keletą aukštųjų

mokyklų (laikydami teritorinio principo) ir jose tirdami visus studentus. Paaiškinama, kad šis tiriamų grupių parinkimo būdas gali būti iš dalies patobulintas, kai tiriamųjų grupės formuojamos pakopomis, t. y. sudarant grupes iš grupių.

Kadangi šiame tyrime nagrinėjama populiacija yra didelė, t. y. visi Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų pradinė klasių mokytojai, manoma, kad galima laikytis K. Kardelio nurodymų ir tyrimo imtį sudaryti laikantis etapais (ar pakopomis) taikomo „puokštės“ principo.

Taigi pirmuoju etapu Lietuvos teritorija buvo padalinta į penkis etnografinius regionus: Aukštaitiją, Dzūkiją, Mažąją Lietuvą, Suvalkiją ir Žemaitiją. Regionų ribos nustatytos remiantis Lietuvos etnografinių regionų žemėlapiu, sudarytu vadovaujantis Lietuvos Respublikos etninės kultūros valstybinės globos pagrindų įstatymu ir įvairių mokslinių tyrinėjimų rezultatais, ekspertų (etnologų, etnomuzikologų, lingvistų, istorikų ir kt.) išvadomis bei rekomendacijomis (8 pav.).



8 pav. Lietuvos etnografiniai regionai

Tuomet, remiantis Statistikos departamento prie LR Vyriausybės duomenimis, apskaičiuota, kiek pradinių klasių mokytojų dirba kiekviename regione ir kokią dalį tai sudaro nuo bendro visos Lietuvos mokytojų skaičiaus (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Mokytojų skaičiaus pasiskirstymas Lietuvos regionuose

Regionas	Mokytojų skaičius	Dalis nuo visų mokytojų, proc.
Aukštaitija	1 888	24,38
Dzūkija	2 738	35,37
Mažoji Lietuva	667	8,60
Suvalkija	802	10,36
Žemaitija	1 650	21,29
Iš viso:	7 745	100,00

Apskaičiavus, kokia dalis mokytojų turėtų dalyvauti tyrime kiekviename Lietuvos regione, nustatyta, kiek kiekvieno regiono respondentų turi būti apklausta (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Apskaičiuotas respondentų skaičius Lietuvos regionuose

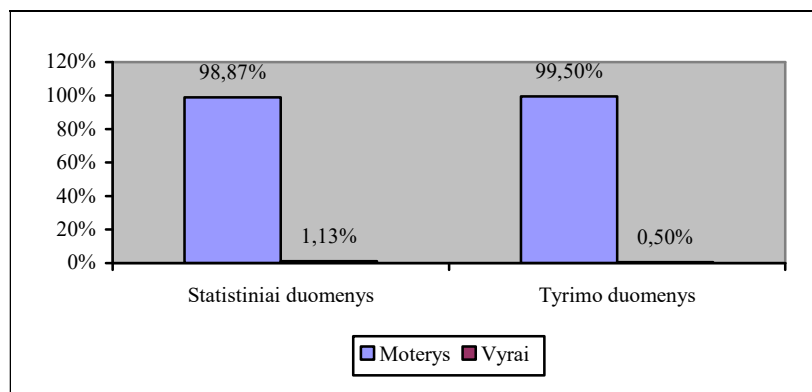
Regionas	Respondentų skaičius
Aukštaitija	93
Dzūkija	133
Mažoji Lietuva	33
Suvalkija	40
Žemaitija	81
Iš viso:	380

Apskaičiavus reikiamą respondentų skaičių kiekviename regione, pasitelkus SPSS programos imties atrankos funkciją, buvo atrinktos tyrime dalyvaujančios savivaldybės. Tuomet jose apklausti pradinių klasių mokytojai. Svarbu pažymėti, jog atliekant tyrimą ir vertinant pradinių mokinių gebėjimą vertinti savo nuostatas, nutarta kviesti

tyrime dalyvauti vyresniųjų, t. y. 3–4, klasių mokinius. Manoma, kad jaunesniems mokiniams įvertinti savo nuostatas gali būti gana sudėtinga. Dėl to reikia patikslinti, jog atrinkus tyrime dalyvaujančias savivaldybes, jose apklausti visi 3 ir 4 pradinių klasių mokytojai.

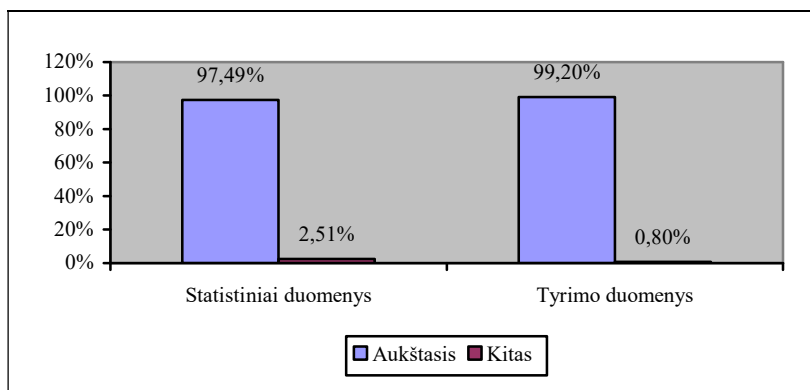
Siekiant imties patikimumo, jos reprezentatyvumas patikrintas tam tikrų socialinių ir demografinių respondentų savybių aspektais.

1. Respondentų skaičiaus pasiskirstymas pagal lytį vaizduojamas 9 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal lytį iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



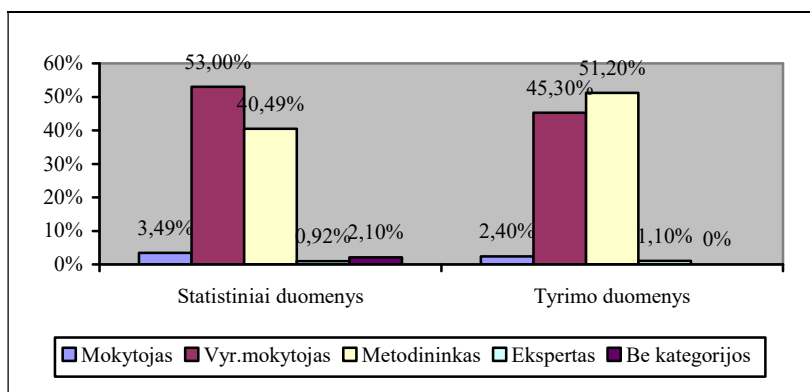
9 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį

2. Respondentų skaičiaus pasiskirstymas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą vaizduojamas 10 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



10 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą

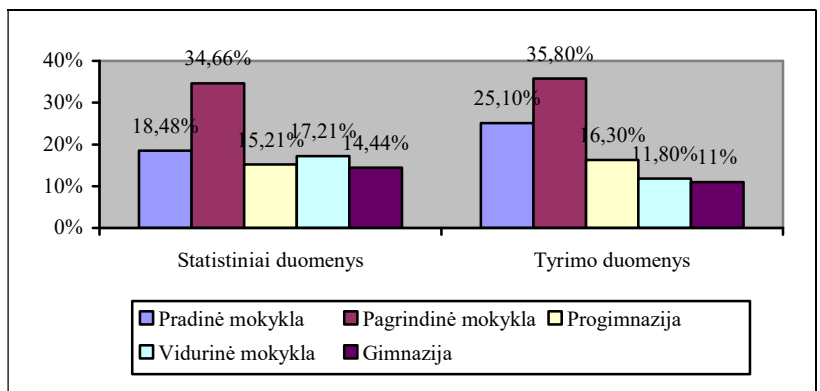
3. Respondentų pasiskirstymas pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją vaizduojamas 11 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



11 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją

4. Respondentų skaičiaus pasiskirstymas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą vaizduojamas 12 paveiksle. Lyginant su

pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



12 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą

Taigi vertinant sudarytos mokytojų imties dydį, sudarymo būdą ir respondentų pasiskirstymą lyties, įgyto išsilavinimo, turimos kvalifikacinės kategorijos ir pasiskirstymo pagal mokyklos tipą aspektais, daroma prielaida, kad tyrimo imtis yra reprezentatyvi.

Mokinių, dalyvaujančių tyrime, imtis sudaryta tiksliniu būdu, prašant klausimynus užpildyti penkis pirmuosius (abėcėlės tvarka) mokinius, tyrimo vykdymo dieną buvusius klasėje.

2.4. Duomenų rinkimas

Kadangi aprašomame tyrime taikoma pozityvistinė tyrimo paradigma ir naudojama didelė imtis, pasirinktas kiekybinių duomenų rinkimo būdas – apklausa raštu.

Apklausa vykdyta 2014 m. pavasarį. Siekiant išvengti bet kokio tyrėjo poveikio tiriamiesiems, klausimynai buvo išsiųsti paštu visų tyrime dalyvaujančių savivaldybių Švietimo skyriams, prieš tai

patikslinus jose dirbančių pradinių klasių mokytojų skaičių. Švietimo skyrių vedėjai klausimynus perdavė mokykloms, vėliau surinko užpildytus. Užpildyti klausimynai paštu buvo grąžinti tyrėjui.

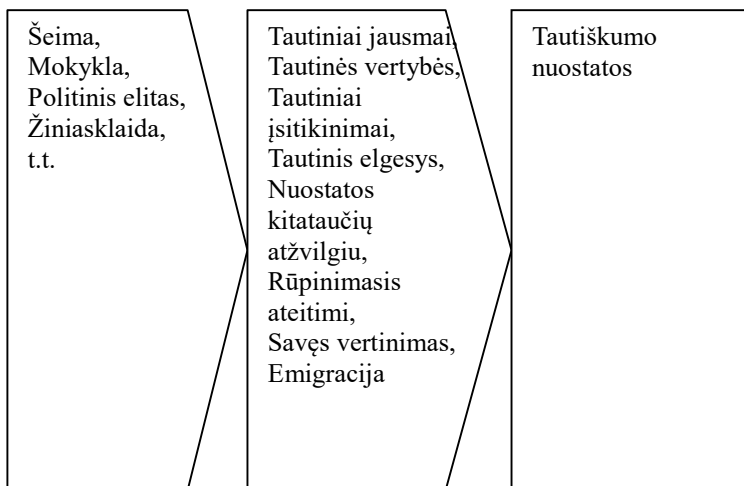
2.5. Tyrimo instrumentas

Konstruojant tyrimo instrumentus, pasirinkta anoniminio klausimyno rūšis, kai atsakęs asmuo lieka nežinomas. Tyrimui naudoti du iš dalies originalūs klausimynai – vienas mokytojams, kitas – mokiniams. Rengiant juos buvo atsižvelgta į moksliniam klausimynui keliamus reikalavimus, tokius kaip jo aiškumas, nedviprasmiškumas ir patikimumas. Klausimynai rengti tokie, kad keltų respondentų norą bendradarbiauti ir nuoširdžiai atsakyti klausimus, siekta, kad jie būtų aiškūs, nedviprasmiški, patikimi, kad skatintų respondentų norą bendradarbiauti ir nuoširdžiai atsakinėti (Kardelis, 2002). Taip pat siekta, kad juose nebūtų nereikalingų klausimų; sudarant klausimų formuluotes stengtasi atsižvelgti į respondentų informuotumo apie tiriamą dalyką lygį (Pruskus, 2003).

Pagal atsakymo formą respondentams buvo pateikti uždarojo pobūdžio klausimai, kadangi, anot R. Tidikio (2003), atsakymai į tokius klausimus yra vertingesni, nes jie nėra subjektyvūs, orientuoja atsakantįjį į daugumos priimtinus variantus, padeda išryškinti klausimo esmę.

Kaip minėta, tyrimui naudoti du klausimynai – mokytojams ir mokiniams. Abu jie turėjo vieną bendrą dalį, skirtą respondentų tautinio tapatumo raiškai nustatyti. Tam naudotas H. Dekkerio (2003) sukurtas klausimynas. Klausimynas anksčiau naudotas Nyderlanduose, Ispanijoje, Vengrijoje, Slovakijoje ir kitose valstybėse.

Klausimynas remiasi H. Dekkeris ir D. Malova tautiškumo nuostatų formavimo modeliu (žr. 13 pav.).



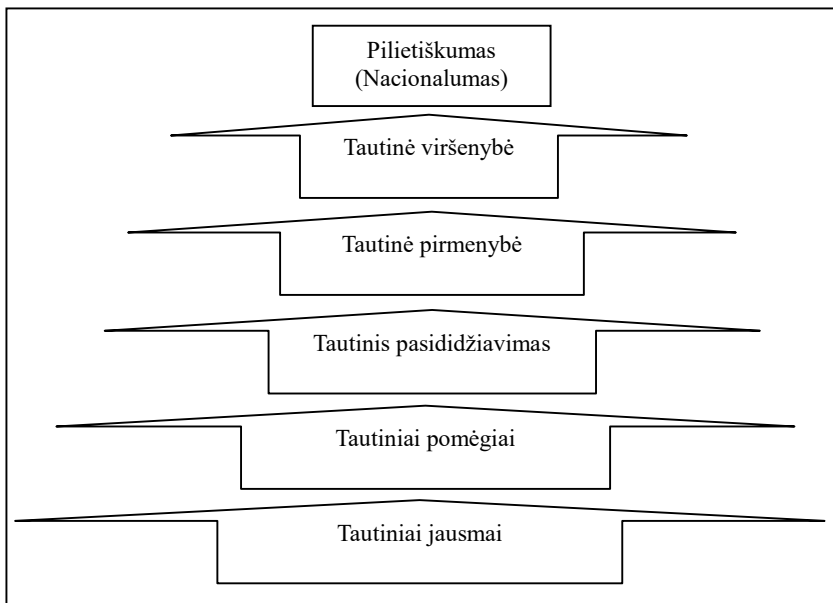
13 pav. Tautiškumo nuostatų formavimo modelis
(pagal H. Dekker, D. Malova, 1997)

H. Dekkeris, D. Malova ir R. Theulingsas (1996), H. Dekkeris, D. Malova (1997), L. Hagendoornas, G. Csepeli, H. Dekkeris, R. Farnenas, (2000), H. Dekkeris, D. Malova, S. Hoogendoornas (2003), pateikia šio modelio ir veiksnių, formuojančių asmens tautinį tapatumą, paaiškinimus ir conceptualų pagrindimą. Autoriai argumentuoja, kad tautiškumo nuostatos gali būti teigiamos arba neigiamos, taip pat grindžia idėją, kad jos gali būti išmatuotos. Šiame tyrime siekiama nustatyti respondentų tautinio tapatumo raišką, dėl to **nutarta naudoti teigiamų tautinio tapatumo nuostatų pagrindu sukurtą modelį.**

Aukščiau minimi autoriai teigia, kad žavėjimosi tipo ir stiprumo pagrindu skiriamas vienas neutralus ir penki teigiami tautinių nuostatų vertinimų tipai. Pagrindinis neutralus žavėjimosi tipas – tai **tautiniai jausmai** (angl. *national feelings*, priklausomybės tėvynainiams ir tėvynei jausmas). Penki teigiami tautinių nuostatų vertinimai: **tautiniai pomėgiai** (angl. *national liking*, prieraišumo jausmas tėvynainiams ir tėvynei, lyginant su kitomis valstybėmis ir kitų valstybių gyventojais), **tautinis pasididžiavimas** (angl. *national*

pride, pasididžiavimas tėvynainiais ir tėvyne), **tautinė pirmenybė** (angl. *national preference*, pirmenybės tėvynainiams ir tėvynei suteikimo jausmas, lyginant su kitomis valstybėmis ir kitų valstybių gyventojais), **tautinė viršenybė** (angl. *national superiority*, jausmas, jog tėvynainiai ir tėvyne viršesni už kitas valstybes ir jų gyventojus) ir **nacionalumas / pilietiškumas** (angl. *nationalism*, priklausomybės tautiečiams ir tautai jausmas, troškimas išsaugoti šią tautą, taip pat išsaugoti atskirą ir nepriklausomą valstybę, vienijančią šią atskirą tautą).

Šios asmens tautinės nuostatos formuoja tam tikrą hierarchinę sistemą. Teigiama, jog kiekvienas asmuo patenka į vieną iš toliau išvardijamų tautinių nuostatų vystymosi lygmenų (žr. 14 pav.).



14 pav. Tautinių nuostatų hierarchija (pagal H. Dekker, D. Malova, 1997)

Teigiama, kad modelyje kiekvienas aukštesnis lygmuo apima prieš tai esantį lygmenį, taigi asmuo parengiamas tolesniam lygmeniui /

lygmenims. Modelio autoriai remiasi eile autorių nagrinėjusių tautinio tapatumo fenomeną įvairiuose kontekstuose ir pateikia savo svarstymus dėl kiekvieno lygmens svarbos tautinių nuostatų modelio hierarchijoje. Jų nuomone, pirmasis lygmuo – tai patirti **tautiniai jausmai**. Tautiniai jausmai – tai stiprūs jausmai, susiję su tėvyne ir tėvynainiais, lydimi fizinių reakcijų bei pasirengimo veikti pokyčių (Frijda, 1986; LeDoux, 1996, *cit. pagal* Dekker et al., 2003). Jų svarba neabejoja A. Finlaysonas (1998). Jis teigia, kad bet koks tautiškumo nagrinėjimas ignoruojant emocinius aspektus būtų visiškai kvailystė (Finlayson, 1998, 146, *cit. pagal* Dekker et al., 2003). Randama nuomonių, kad tautiniai jausmai turi įtakos tautinių nuostatų formavimui tiek tiesiogiai, tiek ir netiesiogiai, t. y. per daromą poveikį tautiniams įsitikinimams. H. Dekker ir kt. (2003) pabrėžia, kad iš esmės tautiniai jausmai, kaip ir pradiniai įsitikinimai, vystosi ankstyvajame gyvenimo etape. Galima teigti, jog tai, kas išmokstama anksčiau, turi įtakos tam, kas išmokstama vėliau, o pirmieji žingsniai yra ypač reikšmingi. Vėliau gaunama informacija susijusi ir perfiltruojama per ankstyvajame gyvenimo etape patirtus jausmus. Šie jausmai gaunami per jausmus sukeliančių įvykių patyrimą ir išgyvenimą. Tai gali būti, pavyzdžiui, tautiniai ritualai (kaip tautinės socializacijos dalis). Manoma, kad stiprias emocijas tautinių ritualų metu patyrę asmenys yra linkę susieti šiuos jausmus su akivaizdžiais ir paslėptais tautiniais objektais. Šie objektai turi potencialo tapti asmeniniais objektais (Rothstein, 1994, *cit. pagal* Dekker et al., 2003). Kai emocija susiejama su objektu, ji patiriama kiekvieno vėlesnio kontakto su šiuo objektu metu. Taip pat ši emocija gali būti patiriama skaitant apie šį su emocija susijusį objektą ar netgi tada, kai apie šį objektą tik galvojama (Bem, 1970, *cit. pagal* Dekker et al., 2003). Taigi emocijos ir jausmai tampa potencialiai svarbiu kintamuoju tiriant požiūrius, nes jie trunka ilgai ir yra atsparūs pokyčiams.

Tikimasi, kad asmenys pirmiausia įgis tautinius jausmus per emocijas, išsivystančias per nacionalinius ritualus bei pirminius motyvuojančius tėvų vaikams siunčiamus signalus. Kadangi asmenims reikia teigiamo savęs identifikavimo jausmo, jie motyvuojami įgauti daugiausia palankią nuomonę apie tėvynę bei

tėvynainius, nes jie neatlieka realaus pasirinkimo dėl tėvynės ir tėvynainių bei jiems suteikiama nedaug savo gyvenimo aplinkybių pasirinkimo laisvės. Tai motyvuoja asmenis įgauti teigiamų įsitikinimų apie tėvynę ir tėvynainius, taip pat per tautinius įsitikinimus išgyventi tautinius jausmus. Kai šie asmenys įgauna **tautinių pomėgių**, jie ir toliau siekia teigimo savęs identifikavimo jausmo, nes jaučia motyvaciją tęsti dalyvavimą tautiniuose ritualuose ir tokiu būdu stiprinti jų pačių teigiamus tautinius jausmus. Taip pat asmenys motyvuojami gauti teigiamą informaciją apie tėvynę, tėvynainius, tėvynės istoriją ir simbolius (pavyzdžiui, skaitydami literatūrą, kurioje garbinami tautinio herojaus darbai). Mokykloje pažymimas tėvynės istorijos ir kultūros išskirtinumas, jis lyginamas su išorinių grupių kultūra ir istorija.

Šie jausmai ir nauji įsitikinimai gali skatinti **tautinių pomėgių** ir **tautinio pasididžiavimo** atsiradimą. Kadangi asmenys ir toliau siekia teigiamo savęs identifikavimo, jie yra linkę pastebėti daugiau panašumų su tėvynainiais nei su kitų tautybių atstovais. Teigiami tėvynės ir tėvynainių vertinimai taip pat gali būti paremti išskirtinai teigiama informacija apie tėvynę ir tėvynainius. Ši informacija galimai gaunama iš tėvų, giminaičių, mokytojų ar žiniasklaidos.

Vėliau atsiranda pagrindas **tautiniams vertinimams** atsirasti, kuris lemia **tautinės viršenybės** ir **pilietiško** atsiradimą. Tautiniai vertinimai atsiranda, kai tautinės socializacijos turinys apima užuominas apie bendrą kilmę, protėvius ar giminingumą, troškimą išsaugoti tautą, norą išsaugoti atskirą nepriklausomą valstybę. *Tautiškumo* sąvoka iš dalies yra ir politinis terminas, o pats tautiškumas glaudžiai susijęs su pilietiškumu. Tai rodo *tautinio pilietiško* sąvokos atsiradimas moksle (Seligman, 2004, *cit. pagal* Dekker et al., 2003). Pasak A. Seligmano, tautinis pilietiškumas reiškia priklausymą tautinei bendruomenei kaip sutampančiai su pilietine visuomene.

Pateikę šiuos svarstymus, modelio autoriai pateikia ir tautinių nuostatų išmatuojamumo idėją. Modelio kūrėjų nuomone, asmens tautinės nuostatos gali būti atskleistos naudojant tam tikrus teiginius,

susijusius su asmens šalimi ir tautiečiais. Dėl to buvo suformuluoti 25 teiginiai, apimantys skirtingus tautinių nuostatų lygmenis.

Klausimyną išvertus iš anglų į lietuvių kalbą, teiginių suvokimas buvo aptartas mokslininkų ir mokytojų grupėse. Klausimai apie tautinę viršenybę ir keli teiginiai apie pilietiškumą buvo suprasti ir įvertinti itin dviprasmiškai. Dėl to nutarta šiame tyrime jų atsisakyti.

Kitų 19 klausimų apimties klausimynas naudojamas ir aprašomajame tyrime, siekiant nustatyti respondentų tautinio tapatumo raiškos lygmenį.

Svarbu pažymėti ir dar vieną argumentą, kodėl buvo pasirinktas šis klausimynas. Nemažai mokslininkų grindžia mintį, kad atlikti empirinį tyrimą, kurio respondentai – vaikai, yra gana sudėtinga. Taip yra dėl to, kad vaikai neretai klausimus suvokia kiek skirtingai nei suaugusieji, dėl to jų atsakymai gali būti nepatikimi. Tyrimui pasirinktas H. Dekkerio klausimynas buvo kurtas tirti vaikus, t. y. formuluotės kurtos tokios, kad bet kokio amžiaus vaikai jas suvoktų. Jis buvo naudojamas tyrimuose Olandijoje, Ispanijoje, Vengrijoje, Slovakijoje ir kitose valstybėse. Dėl to galima daryti prielaidą, kad jis yra patikimas ir gali būti naudojamas tiriant mokinius Lietuvoje.

Kaip klausimyno autorius rekomenduoja, atsakymams į klausimus mokytojų klausimyne naudota 5 rangų Likerto skalė, t. y. pateikti uždarieji klausimai, kur prašoma pažymėti vieną labiausiai tinkantį atsakymo variantą (žr. 15 pav.).

Visiškai nepritariu	Nepritariu	Iš dalies pritariu	Pritariu	Labai pritariu
---------------------	------------	--------------------	----------	----------------

15 pav. Atsakymo Likerto skalėje žymėjimo pavyzdys

Mokinių klausimyne, įvertinant respondentų amžių ir savęs suvokimą bei vertinimą, nutarta naudoti paprastesnę – 3 rangų – Likerto skalę, t. y. pateikti uždarieji klausimai, kur prašoma pažymėti vieną labiausiai tinkantį atsakymo variantą (žr. 16 pav.).

Nepritariu	Nežinau	Pritariu
------------	---------	----------

16 pav. Atsakymo Likerto skalėje žymėjimo pavyzdys

Sudarius klausimyno dalį, skirtą tautinio tapatumo raiškai nustatyti, buvo vertintas jo patikimumas. Dažniausiai nurodomi klausimyno patikimumo kriterijai – teiginių skaičius ir jų tarpusavio koreliacija (DeVellis, 1991). Subskalių teiginių koreliacijai ir patikimumui įvertinti naudota patikimumo analizė (angl. *reliability analysis*) ir taikytas *Cronbacho alpha* koeficientas (Kardelis, 2002). Toliau apžvelgiama kiekviena iš subskalių.

I. *Tautinių jausmų* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Esu lietuvis;
2. Jaučiuosi lietuviu;
3. Jaučiu, kad Lietuva yra mano šalis.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,702, mokinių tyrime – 0,705.

II. *Tautinių pomėgių* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Man patinka būti lietuviu;
2. Man patinka kiti lietuviai;
3. Man patinka Lietuva;
4. Man patinka lietuvių kalba.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,741, mokinių tyrime – 0,758.

III. *Tautinio pasididžiavimo* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Didžiuojuosi, kad esu lietuvis;
2. Didžiuojuosi kitais lietuviais;
3. Didžiuojuosi Lietuva.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,767, mokinių tyrime – 0,780.

IV. *Tautinės pirmenybės* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Man lietuviai patinka labiau nei kiti;

2. Pirmenybę teikiu lietuviams;
3. Pirmenybę teikiu Lietuvos pilietybei;
4. Pirmenybę teikiu Lietuvai.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,838, mokinių tyrime – 0,794.

V. *Pilietiškumo* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Esu lietuvių kilmės;
2. Jaučiuosi esantis didelės Lietuvos šeimos nariu;
3. Esu lietuviško kraujo;
4. Norėčiau, kad visi lietuviai grįžtų į Lietuvą;
5. Norėčiau, kad lietuvybė būtų labiau saugoma.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,871, mokinių tyrime – 0,777.

Taigi tautinio tapatumo raiškos vertinimo subskalių *Cronbacho alpha* svyruoja nuo 0,702 iki 0,892. Visos tautinio tapatumo raiškos įvertinimo skalės *Cronbacho alpha* mokytojų tyrime – 0,879, mokinių tyrime – 0,773. **Kadangi klausimyno ir atskirų jo dalių *Cronbacho alpha* > 0,7, visa skalė ir subskalės vertinamos kaip patikimos.** Todėl manoma, kad klausimyno teiginių skaičiaus ir teiginių tarpusavio koreliacijos kriterijai yra tenkinami.

Kitos klausimynų dalys skirtinguose klausimynuose skiriasi ir aprašomos atskirai.

Mokytojų klausimynas. Šio darbo 1.3.1 poskyryje pagrįsta prielaida, kad L. Jovaišos asmenybės modelis gali būti naudojamas ir nagrinėjant tautinio tapatumo ugdymo klausimą ir vertinant mokytojo asmenybės tautinį kryptingumą. Manoma, jog mokytojas, kurio asmenybės tautinis kryptingumas išreikštas per (1) poreikį ugdyti vaikus, tautinio tapatumo ugdymo svarbos žinojimą ir suvokimą, emocijas tautiškumo atžvilgiu ir valia, (2) įgimtus ir įgytus gebėjimus bei įgūdžius, reikalingus kryptingam tautinio tapatumo ugdymui, (3) būdą ir charakterį, suformuotus vaikystėje bei vaikystės tautiškas patirtis bei (4) motyvaciją, veikiamą tautinių interesų, idealų, nuostatų

ir vertybių, sugebės tarpasmeninės difuzijos su ugdytiniu metu sėkmingai jam perduoti kultūrinės tautos vertybes.

Remiantis šia asmenybės tautinio kryptingumo struktūra, kurtas klausimynas mokytojams. Jis sudarytas iš penkių dalių, t. y. sociodemografinių klausimų dalis ir keturių dalių pagal L. Jovaišos asmenybės modelio blokus.

Sociodemografinių duomenų dalyje pateikiami uždarieji klausimai apie respondentų lytį, įgytą išsilavinimą, turimą kvalifikacinę kategoriją, mokyklos, kurioje dirba, tipą ir prašoma pasirinkti vieną tinkamą atsakymą.

Asmenybės aktyvumo dalyje pateikiami klausimai apie mokytojo turimą siekį ir poreikį ugdyti vaikų tautinius jausmus ir tautinį tapatumą, žinojimą ir suvokimą apie tautinio tapatumo ugdymo svarbą, emocijas tautiškumo atžvilgiu. Tai vertinama remiantis šiais klausimais:

1. Aš siekiu, kad mokiniai dainuotų liaudies dainas;
2. Aš siekiu, kad mokiniai šoktų liaudies šokius;
3. Aš siekiu, kad mokiniai žinotų krašto istoriją;
4. Aš siekiu, kad mokiniai laikytųsi tradicijų ir papročių;
5. Aš siekiu, kad mokiniai išminktų amatų;
6. Aš siekiu, kad mokiniai lygintų savo kultūrą su kitomis;
7. Aš siekiu, kad mokiniai vertintų gamtos grožį;
8. Aš siekiu, kad mokiniai norėtų pažinti savo kraštą;
9. Stengiuosi su mokiniais dalyvauti kaimo / miestelio / miesto tautiniuose renginiuose;
10. Su mokiniais lankau piliakalnius;
11. Išnaudoju palankią tautiniam tapatumui ugdyti mokyklos aplinką;
12. Man pavyksta kūrybiškai organizuoti kalendorinių švenčių renginius klasėje;
13. Man pavyksta kūrybiškai organizuoti tautinių švenčių renginius klasėje;
14. Man pavyksta sustiprinti mokinių meilę Tėvynei;
15. Man pavyksta šeimoje įgytą tautinę patirtį perduoti mokiniams;
16. Man pavyksta integruoti etnokultūrą į ugdymo procesą;

17. Domiuosi vaikų tautiškumo ugdymu jų laisvalaikiu;

18. Siekiu stiprinti mokinių tautinį tapatumą.

Šios skalės *Cronbacho alpha* – 0,885.

Gebėjimų dalis skirta įvertinti mokytojų gebėjimus ir įgūdžius, reikalingus siekiant kryptingai ugdyti mokinių tautinį tapatumą. Teorinėje darbo dalyje atskleidus, kad daugiausia tautiniam tapatumui ugdyti reikiamų gebėjimų mokytojai gauna aukštojoje mokykloje ir pagrindus būtinybę aukštojoje mokykloje ugdyti mokytojų kompetencijas ugdyti mokinių tautinį tapatumą ir apžvelgus, kokių pagrindinių žinių ir įgūdžių reikia, šiame klausimų bloke siekiama įvertinti, kiek tokių gebėjimų mokytojai yra įgiję.

Tai vertinama remiantis šiais klausimais:

1. Turiu pakankamai etnokultūros žinių ir įgūdžių;
2. Tenka dalyvauti renginiuose tautinio tapatumo ugdymo tema;
3. Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie etnines kalbas (tarmes);
4. Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie liaudies dainas;
5. Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie liaudies šokius;
6. Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie papročius ir tradicijas;
7. Studijų metu įgijau pakankamai Lietuvos istorijos žinių;
8. Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie amatus ir tautodailę;
9. Studijų metu įgijau pakankamai gimtojo krašto pažinimo žinių.

Šios skalės *Cronbacho alpha* – 0,773.

Būdo ir charakterio dalis. Šiame klausimų bloke esantys klausimai skirti įvertinti vaikystėje gautas tautines patirtis ir suformuotą būdą, kurie galimai lemia ir kai kuriuos tautiškumo perdavimo vaikams aspektus. Kadangi tautiškumas yra dvasinė, o ne pragmatinė kategorija, o religingumas yra vienas iš žmogaus dvasingumo ženklų, tai ryšys tarp jų turėtų būti nemenkas. Tai įrodė R. Inglehartas, nustatęs, kad kuo daugiau reikšmės teikiama tikėjimui, tuo stipresnis pasididžiavimas kyla tautybe (Inglehartas, 1997). Remiantis šia

nuostata, būdo bloke įtraukti klausimai ir apie vaikystės patirtis susijusias su dvasingumo ugdymu(si).

Tai vertinama remiantis šiais klausimais:

1. Vaikystėje patikdavo būti gamtoje;
2. Vaikystėje tėvai mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius;
3. Vaikystėje seneliai mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius;
4. Vaikystėje mokytoja mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius;
5. Mano šeimoje buvo laikomasi papročių ir tradicijų;
6. Mokykloje buvo laikomasi papročių ir tradicijų;
7. Vaikystėje domėjausi savo krašto istorija ir jo žmonėmis;
8. Vaikystėje buvau religinga (-as);
9. Vaikystėje reguliariai meldavausi;
10. Augau religingoje šeimoje;
11. Augau krikščioniškas tradicijas puoselėjančioje bendruomenėje.

Šios skalės *Cronbacho alpha* – 0,768.

Motyvacijos dalis. Motyvacija ugdyti mokinių tautinį tapatumą yra veikiamą tautinių interesų, idealų, nuostatų ir vertybių. Teigiama, kad kuo motyvacija didesnė, tuo mokytojas geriau sugebės tarpasmeninės difuzijos su ugdytiniu metu sėkmingai jam perduoti kultūrinės tautos vertybes (Šalkauskis, 1990; Jovaiša, 2009). Tai labai svarbu, kadangi tautinio ugdymo turinyje glūdi visa vertybinė sistema, ugdanti žmogų fiziniu, darbinu, doroviniu, estetiniu, religiniu atžvilgiu (Kiaunytė, 1998). Taigi šiame darbe mokytojų motyvacija ugdyti mokinių tautinį tapatumą vertinama naudojant dvi skales. Viena jų – anksčiau poskyryje aprašyta tautinio tapatumo raiškos matavimo skalė. Kita skalė naudojama mokytojų dvasinėms vertybėms įvertinti. Vertybės apibrėžiamos kaip asmeniui reikšmingiausio dalyko išgyvenimas, orientuojantis jo mąstymą ir jausmus į aukščiausias objektyvias gėrybes (Jovaiša, 1995). S. Neale, L. Spencer-Arnell ir L. Wilson vertybes vadina vidiniu kompasu ir teigia, kad atkreipus į jas dėmesį ir

jomis vadovaujantis jos nurodo gyvenimo kryptį ir kuria motyvaciją (Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2010). Tačiau „įvairiose ugdymo institucijose pastaruoju metu daugiausia rūpinamasi individo kompetencijų, dažnai neturinčių ryšio su pamatinėmis vertybėmis, ugdymu“, teigia V. Aramavičiūtė ir E. Martišauskienė (2010, 27). Ir, apibendrinančios sociologų ir filosofų (Z. Bauman, M. Castells, A. Čiubrinsko, A. Giddens, A. Jokubaičio, J. Tomlinson, I. Šutinienės ir kt.) nuomones papildo, kad „sparčiai vykstantys tradicinių vertybių testinumo nebeužtikrinantys modernizacijos procesai pasireiškia tautinio identiteto atsiejimu nuo etninių ir kultūrinių bei lokalių elementų ar net jo atmetimu bei įteisinimu kaip kultūriškai hibridiško“ (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2010, 19). Remiantis šiomis nuomonėmis, daroma prielaida, kad mokytojo moralinės vertybės yra glaudžiai susijusios ir su mokinių tautinio tapatumo ugdymu. Tam empiriškai pagrįsti naudojamas L. Jovaišos sukurtas vertybių modelis. Jį sudaro 28 elementai:

1. Savimonės aktyvumas;
2. Pasitikėjimas savimi;
3. Atgaila;
4. Valingumas;
5. Savitvarda;
6. Žmoniškumas;
7. Dosnumas;
8. Pagarba;
9. Atlaidumas;
10. Žinojimas;
11. Atvirumas tiesai;
12. Minčių tyrumas;
13. Taurumas;
14. Sąžiningumas;
15. Atsakingumas;
16. Pakantumas;
17. Solidarumas;
18. Tiesumas;
19. Ištikimybė;

20. Drausmingumas;
21. Saikingumas;
22. Tvirtumas;
23. Orumas;
24. Stropumas;
25. Tikslumas;
26. Taupumas;
27. Partneriškumas;
28. Pareigingumas.

Vertybių skalės *Cronbacho alpha* – 0,880.

Kadangi mokytojų klausimyno atskirų subskalių *Cronbacho alpha* koeficientas svyruoja nuo 0,773 iki 0,885 ir visais atvejais yra didesnis nei 0,7, klausimynas vertinamas kaip patikimas.

Aprašytose klausimyno dalyse pateikti uždarieji 6 rangų Likerto skalės klausimai, kur prašoma pažymėti vieną labiausiai tinkantį atsakymo variantą (žr. 17 pav.).

Visiškai nepritariu	Nepritariu	Iš dalies nepritariu	Iš dalies pritariu	Pritariu	Labai pritariu
------------------------	------------	-------------------------	-----------------------	----------	-------------------

17 pav. Atsakymo Likerto skalėje žymėjimo pavyzdys

Mokinių klausimynas. Sudarant mokinių klausimyną, didelis dėmesys skirtas tam, kad jis būtų kuo paprastesnis mokiniams ir skatintų atsakyti į visus klausimus. Klausimyną sudarė dvi dalys. Jau aprašyta skalė tautinio tapatumo raiškai nustatyti ir sociodemografinių klausimų dalis vaikų amžiui ir lyčiai nustatyti.

Duomenų analizė. Šio tyrimo duomenų analizei naudota SPSS 17.0 statistinė programa (angl. *Statistical Package for Social Sciences*). Nagrinėjant duomenis, atskirose skalėse ir suskalėse esantys klausimai sujungiami į naujus išvestinius kintamuosius (juos sumuojant). Duomenims apdoroti taikyti šie metodai:

- *Dažnių ir vidurkių analizė* kintamiesiems apibūdinti.
- *Cronbacho alpha koeficientas* kintamųjų skalės vidiniam suderinamumui ir klausimyno dalių patikimumui nustatyti.

- Tarpusavio ryšio stiprumui ir tiesiškumui nustatyti naudota *koreliacinė analizė*. Kadangi kintamieji yra intervaliniai ir pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, skaičiuotas *Pearsono* koreliacijos koeficientas.
- Kadangi statistinis ryšys ne visada išreiškia ir priežastinį ryšį, tai siekiant atskleisti mokinių tautinio tapatumo *funkcinę priklausomybę* nuo kitų kintamųjų, sudarytas *daugialypės tiesinės regresijos modelis*, kurį galima pritaikyti mokinių tautinio tapatumo prognozei.
- Atliekant regresinę analizę, buvo matuojama nepriklausomų kintamųjų – (1) mokytojo asmenybės aktyvumo, (2) mokytojo gebėjimų, (3) mokytojo būdo, (4) mokytojo vertybių ir (5) mokytojo tautinio tapatumo – įtaka mokinių tautiniam tapatumui. Įvertinus daugialypės tiesinės regresijos prielaidų atitiktį, apskaičiuoti regresijos lygties apibrėžtumo (dispersijos) koeficientas, regresijos lygties koeficientų taškiniai ir intervaliniai įverčiai, patikrintas hipotezės apie regresijos lygties koeficientus reikšmingumas ir nustatyti priklausomo kintamojo vidurkių prognozių pasiklivimo intervalai fiksuotoms nepriklausomų kintamųjų reikšmėms.
- Nepriklausomų kintamųjų įtaka priklausomam kintamajam vertinama pagal determinacijos koeficiento reikšmę. Didesnis determinacijos koeficientas R reiškia, kad stebėjimai yra labiau koncentruoti apie mažiausiųjų kvadratų metodu gautą tiesę. Dažniausiai reikalaujama, kad $R^2 \geq 0,25$. Jeigu $R^2 < 0,25$, labai abejotina, ar tiesinės regresijos modelis tinka. Metodinėje literatūroje nurodoma, kad tokiu atveju reikia ieškoti daugiau nepriklausomų kintamųjų, kuriuos įrašius į regresijos lygtį pagerėtų modelio tinkamumo rodikliai (Janilionis, 2011). Aprašomajame tyrime $R = 0,711$; $R^2 = 0,515$ ($p = 0,000$), vadinasi, **pasirinktos modelio dimensijos paaiškina 51,5 proc. priklausomo kintamojo dispersijos**. Atsižvelgiant į tai, kad mokykla ir mokytojas yra ne

vieninteliai vaikų tautinį tapatumą formuojantys veiksniai, šis rodiklis laikomas labai aukštu, todėl daugiau nepriklausomų kintamųjų nebuvo ieškota.

Funkcinė priklausomybė yra neatsitiktinių dydžių priklausomybė. Jai esant, nepriklausomų kintamųjų kitimas tiksliai apibūdina priklausomo kintamojo kitimą (Janilionis, 2011). Kadangi modeliui sudaryti pasirinkti keli nepriklausomi kintamieji, atlikta daugialypė tiesinė regresija. Atliekant regresinę analizę buvo matuojamas veiksnių, darančių įtaką mokinių tautiniam tapatumui (priklausomas kintamasis), poveikis. Šie veiksniai – nepriklausomi kintamieji – tai: (1) mokytojo asmenybės aktyvumas (mokinių tautinio tapatumo ugdymo atžvilgiu), (2) mokytojo gebėjimai (ugdyti mokinių tautinį tapatumą), (3) mokytojo būdas, (4) mokytojo vertybės ir (5) mokytojo tautinis tapatumas. Taigi sudaryta regresijos lygtis, o apskaičiavus β koeficientus, su tam tikru patikimumu buvo galima prognozuoti priklausomo kintamojo reikšmes pagal nepriklausomų kintamųjų reikšmes (Janilionis, 2011).

$$\begin{aligned} &\text{Mokinių tautinis tapatumas} = \\ &\beta_0 + \beta_1 * \text{mokytojo asmenybės aktyvumas} + \\ &\quad \beta_2 * \text{mokytojo gebėjimai} + \\ &\quad \beta_3 * \text{mokytojo būdas} + \\ &\quad \beta_4 * \text{mokytojo vertybės} + \\ &\quad \beta_5 * \text{mokytojo tautinis tapatumas} \end{aligned}$$

Sudarius regresijos lygtį, toliau, kaip nurodoma metodinėje literatūroje (Čekanavičius, Murauskas, 2004, 2014; Connolly, 2006; Pallant, 2007; Blunch, 2008; Burns, Burns, 2008; Janilionis, 2011; Bilevičienė, Jonušauskas, 2011; Doane, Seward, 2011; ir kt.), įvertintos modelio prielaidos regresinei analizei:

1. Įvertintas multikolinearumas (angl. *multicollinearity*). Multikolinearumas – tai glaudus koreliacinis ryšys tarp analizei atrinktų veiksnių, darančių įtaką bendram galutiniam rezultatui.

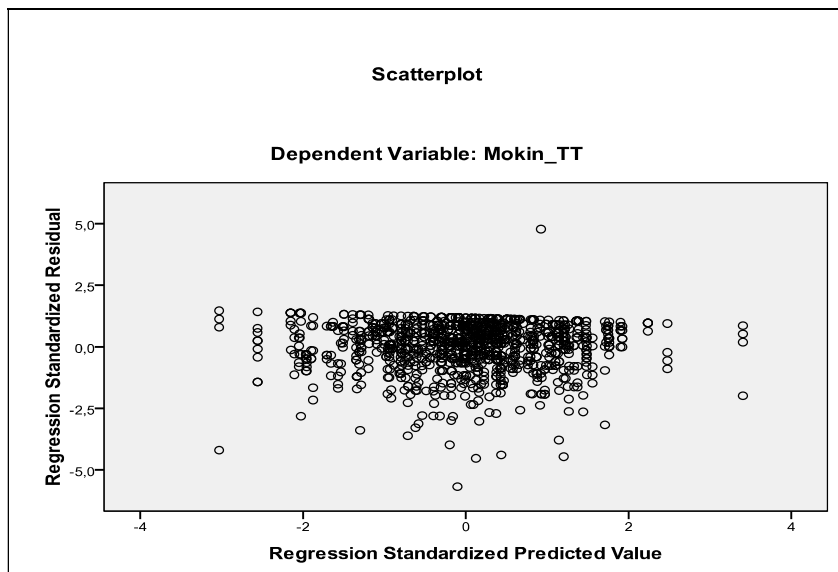
Daugialypės tiesinės regresinės analizės modelis geriausiai tinka prognozuoti, kai visi nepriklausomi kintamieji stipriai koreliuoja su priklausomuoju, o tarpusavyje nekoreliuoja arba koreliuoja silpnai (Janilionis, 2011). Su multikolinearumo problema susiduriame, kai tarp nepriklausomų kintamųjų yra stipriai koreliuojančiųjų. Kintamųjų multikolinearumas vertinamas skaičiuojant tolerancijos statistiką, t. y. dispersijos mažėjimo daugiklį (angl. *Variance Inflation Factor*) ir tolerancijos koeficientus (angl. *Tolerance*). Aprašomo tyrimo nepriklausomi kintamieji yra vidutiniškai multikolinearūs. Dėl to laikoma, kad multikolinearumo prielaida iš dalies yra tenkinama. Be to, teigiama, kad „multikolinearumo mažinimo metodai yra pakankamai sudėtingi. Paskelbtuose darbuose nėra vieningos nuomonės šiuo klausimu“ (Janilionis, 2011, 11).

2. Įvertintos išskirtys. Daugialypė tiesinė regresinė analizė yra jautri išskirtims, kadangi jos gali daryti įtaką visam regresijos lygties sprendimui. V. Čekanavičius ir G. Murauskas (2002) teigia, jog net vienas labai nuo kitų besiskiriantis porinis stebėjimas gali radikaliai pakeisti visos regresijos lygties įverčius. Stebėjimo išskirtys nusakomos vertinant Kuko matą (D_m). Jis skaičiuojamas kiekvienam regresijos dėmeniui atskirai, ir laikoma, kad stebėjimas yra išskirtis, jei $D_m > 1$. Toks dėmuo iš regresijos lygties turi būti pašalintas ir visi skaičiavimai kartojami. Įvertinus visus aprašomojo tyrimo regresijos lygties dėmenis, nustatyta, kad visais atvejais $D_m < 1$ ($0,000 < D_m < 0,042$). Taigi aprašomajame tyrime išskirčių nėra. Laikoma, kad ši prielaida yra tenkinama.

3. Patikrintas regresijos tiesiškumas – linearumo prielaida. Ieškant daugialypės tiesinės regresijos funkcijos, tikrinama hipotezė apie regresijos tiesiškumą. Jeigu visi regresijos lygties koeficientai esant nepriklausomiems kintamiesiems lygūs nuliui, tai regresijos modelis prognozėms visiškai netinka. Jeigu koeficientas β statistiškai reikšmingai skiriasi nuo nulio, vadinasi, priklausomo kintamojo reikšmės priklauso nuo bent vieno nepriklausomo kintamojo. Naudojant SPSS, hipotezė tikrinta taikant Fišerio F kriterijų su dešinine kritine sritimi. Nagrinėjamu atveju Fišerio kriterijaus statistinė reikšmė $F = 58,167$, todėl laikytina, kad regresija yra tiesinė

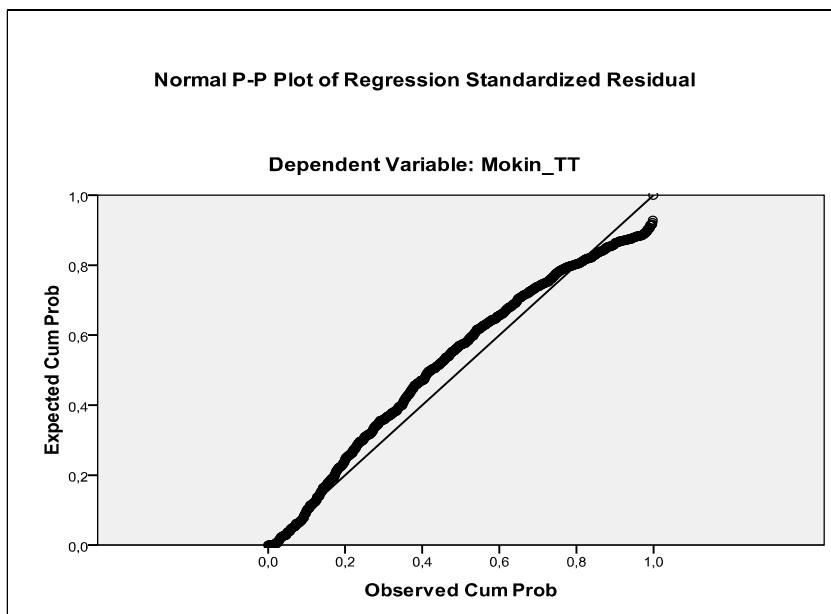
ir regresijos modelis prognozėms tinka. Hipotezė, kad visi koeficientai yra lygūs nuliui, atmetama, kadangi $p = 0,000$.

Analizuojant standartizuotų liekanų *sklaidos diagramą* (angl. *Scatter plot*) (žr. 18 pav.), matyti, kad diagramoje taškai išsibarstę apytiksliai stačiakampyje, ir didžioji jų dalis koncentruojasi ties nuliu. Tai reiškia, kad nėra aiškaus ryšio tarp liekanų ir prognozuojamų reikšmių. Šie duomenys vertinami kaip papildomas linearumo įrodymas.



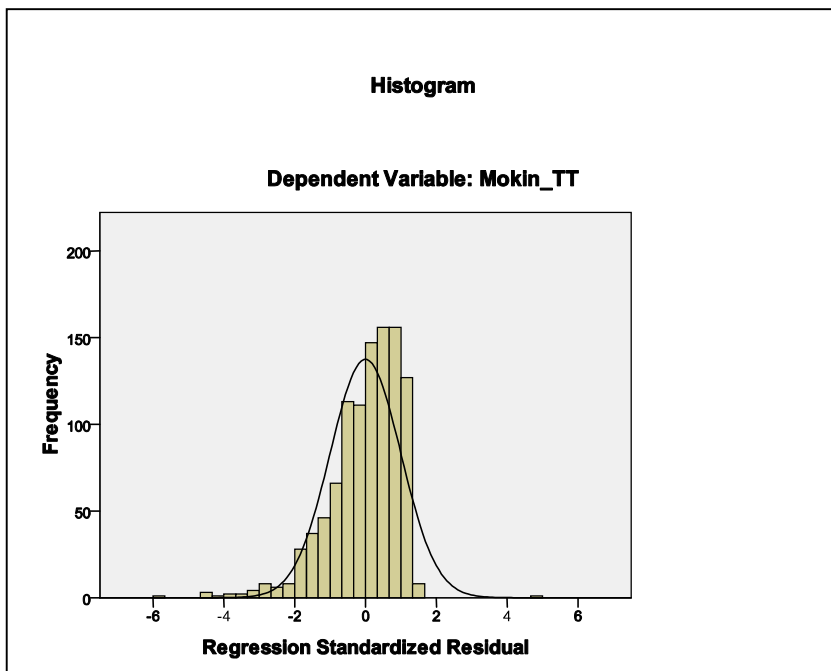
18 pav. Standartizuotų liekanų sklaidos diagrama (diagrama iš SPSS Output)

4. Patikrinta, ar standartizuotų liekanų skirstinys yra normalusis, t. y. normalumo prielaida. Paprastai ji vertinama vizualiai nustatant *Normal P – P Plot of Regression Standardized Residual* diagramą (žr. 19 pav.). Paveiksle aiškiai matyti, kad taškai yra pasiskirstę ties įstrižine linija. Tai leidžia teigti, kad kintamųjų priklausomybė yra tiesinė ir yra tenkinama normalumo prielaida.



19 pav. Standartizuotų liekanų skirstinio diagrama Normal P – P Plot of Regression Standartized Residual (diagrama iš SPSS Output)

Normalumo prielaida papildomai tikrinama analizuojant standartizuotų liekanų histogramą (žr. 20 pav.). Laikoma, kad normalumo prielaida tenkinama priklausomai nuo to, kiek histograma suderinta su normaliąja kreive. Nagrinėjamu atveju matyti, kad histograma gerai dera su normaliąja kreive, todėl normalumo prielaida yra tenkinama.



20 pav. Standartizuotų liekanų histograma (histograma iš SPSS Output)

5. Patikrinta, ar standartizuotų liekanų sąlyginė dispersija yra pastovi, t. y. homoskedastiškumo prielaida. Šios prielaidos tenkinimas – tai reikalavimas, kad esant kiekvienai konkrečiai nepriklausomo kintamojo reikšmei liekanų sklaida būtų vienoda. Vizualiai vertinant, stebimas liekanų reikšmių išsibarstymas. Kuo išsibarstymas vienodesnis, tuo geriau regresijos funkcija aprašo analizuojamus duomenis. Homoskedastiškumo prielaida vertinama pagal standartizuotų liekanų sklaidos diagramą (žr. 18 pav.). Aprašomuoju atveju vizualiai vertinant reikšmių diagramoje sklaidą, laikoma, kad prielaida yra tenkinama.

6. Liekamųjų paklaidų nepriklausomumo prielaida (autokoreliacija) vertinama pagal Durbin-Watson kriterijų. T. Bilevičienės, S. Jonušausko (2011) teigimu, autokoreliaciją gali

lemti nagrinėjamo reiškinių inertiškumas, netiksliai parinkti nagrinėjamą reiškinį veikiantys veiksniai ar neteisingai parinkta veiksmų nepriklausomybės matematinė išraiška. Kriterijaus statistika gali kisti nuo 0 iki 4. Kuo kriterijaus statistinė reikšmė artimesnė 2, tuo mažiau tikėtina, kad liekamosios paklaidos yra priklausomos. Nagrinėjamu atveju Durbin-Watson kriterijaus reikšmė lygi 1,924. Kadangi ji yra beveik ideali, laikoma, jog prielaida yra tenkinama.

Įvertinus daugialypės tiesinės regresijos prielaidų atitiktį, apskaičiuoti regresijos lygties apibrėžtumo (dispersijos) koeficientas ir regresijos lygties koeficientų taškiniai bei intervaliniai įverčiai, patikrintas hipotezės apie regresijos lygties koeficientus reikšmingumas ir nustatyti priklausomo kintamojo vidurkių prognozių pasiklioavimo intervalai fiksuotoms nepriklausomų kintamųjų reikšmėms.

2.6. Tyrimo etika

Kadangi mokslinių tyrimų tikslas – gauti kuo objektyvesnę ir tikslesnę informaciją, jų vykdymo procesui yra keliami dideli reikalavimai dėl etinių principų (Wilson, 2013; Dudovskiy, 2013; Kardelis, 2002; ir kt.). Taigi atliekant apklausą ir siekiant surinkti kuo objektyvesnę informaciją, buvo laikomasi rekomenduojamų tyrimo etikos aspektų. Apklausos vedėjas išsamiai prisistatė, iš kur yra ir kieno interesams atstovauja, trumpai apibūdino problemą ir apklausos tikslą. Apklausiant nebuvo reiškiamas asmeninė nuomonė apie pateiktus klausimus nei prieš apklausą, nei jos metu; jokie respondentų atsakymai nebuvo vertinami, nebuvo rodomas nei pritarimas, nei nepritarimas nuomonei. Taip pat siekta išvengti bet kokios polemikos.

Kadangi tyrimas buvo vykdomas visos Lietuvos mastu, o jame dalyvavo keliolikos savivaldybių pradinių klasių mokytojai, tyrimo vykdymas suderintas su LR švietimo ir mokslo ministerija bei Savivaldybių administracijomis. Šioms institucijoms, kaip ir visiems

tyrime dalyvavusiems mokytojams, pristatytas tyrimo tikslas, paaiškinta, jog mokytojai tyrime kviečiami dalyvauti savanoriškai, o klausimynuose nėra jokių klausimų, pagal kuriuos galima būtų identifikuoti paskirus mokytojus ar mokinius. Siekiant užtikrinti tiriamųjų anonimiškumą, kiek įmanoma skelbiami tik apibendrinti tyrimo rezultatai. Taip pat klausimynai (mokytojui ir penkiems mokiniams) kiekvienam mokytojui buvo pateikiami individualiame voke, kuris, klausimynus užpildžius, buvo užklijuojamas. Tyrimo metu kelti tik tokie klausimai, kurie būtini tyrimui, t. y. vengta smalsumo, kuris savo ruožtu gali pakenkti ir tyrėjo, ir tiriamųjų tarpusavio santykiams, abipusiam pasitikėjimui.

3. PRADINĖS MOKYKLOS MOKYTOJO ASMENYBĖS TAUTINIO KRYPTINGUMO ĮTAKOS MOKINIŲ TAUTINIAM TAPATUMUI TYRIMO REZULTATAI

3.1. Pradinės mokyklos mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo raiška

Mokytojų asmenybės aktyvumo, ugdant mokinių tautinį tapatumą, raiška. Vertinant mokytojų siekius ir nuostatas, kurios atskleidžia jų asmenybės aktyvumo, ugdant mokinių tautinį tapatumą, raišką, nustatyta, kad mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo aktyvumas yra stipriai išreikštas, vertinimo vidurkis 4,99 (laikoma, jog raiškos lygis, kai vertinimas nuo 1 iki 2, yra žemas, nuo 3 iki 4, – vidutinis, o nuo 5 iki 6, – aukštas). Labiausiai mokytojai siekia, kad mokiniai dainuotų liaudies dainas, šoktų liaudies šokius, siektų pažinti savo kraštą ir jo istoriją, vertintų gamtos grožį, laikytųsi papročių ir tradicijų (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Mokytojų asmenybės aktyvumo raiška

Asmenybės aktyvumo elementai	Vidurkis	Min	Max	Sd	Asmenybės aktyvumo raiškos vertinimas, %		
					Žemas	Vidutinis	Aukštas
Aš siekiu, kad mokiniai dainuotų liaudies dainas	5,04	1	6	0,889	1,1	22,4	76,6
Aš siekiu, kad mokiniai šoktų liaudies šokius	5,06	1	6	0,853	0,9	22,4	76,7
Aš siekiu, kad mokiniai išmanytų krašto istoriją	5,53	1	6	0,683	0,5	4,9	94,6
Aš siekiu, kad mokiniai laikytųsi tradicijų ir papročių	5,45	1	6	0,691	0,3	7,1	92,6
Aš siekiu, kad mokiniai išminktų amatų	4,95	1	6	0,874	1,4	27,5	71,1
Aš siekiu, kad mokiniai lygintų savo kultūrą su kitomis	4,89	1	6	0,837	1,1	28,3	70,6
Aš siekiu, kad mokiniai vertintų gamtos grožį	5,62	1	6	0,606	0,3	2,7	97,0
Aš siekiu, kad mokiniai norėtų	5,69	3	6	0,513	0,3	1,6	98,1

pažinti savo kraštą							
Stengiuosi su mokiniais dalyvauti kaimo / miestelio / miesto tautiniuose renginiuose	4,17	1	6	1,031	6,8	55,1	38,2
Su mokiniais lankau piliakalnių	4,43	1	6	1,072	6,2	41,9	51,8
Išnaudoju palankią tautiniam tapatumui ugdyti mokyklos aplinką	4,54	1	6	1,042	4,4	37,4	58,2
Man pavyksta kūrybiškai organizuoti kalendorinių švenčių renginius klasėje	4,98	1	6	0,782	0,6	22,2	77,1
Man pavyksta kūrybiškai organizuoti tautinių švenčių renginius klasėje	4,85	1	6	0,823	0,3	30,3	69,4
Man pavyksta sustiprinti mokinių meilę Tėvynei	4,92	1	6	0,762	0,3	27,1	72,6
Man pavyksta šeimoje įgytą tautinę patirtį perduoti mokiniams	4,81	1	6	0,846	0,9	30,0	69,2
Man pavyksta integruoti etnokultūrą į ugdymo procesą	4,98	1	6	0,829	0,6	23,8	75,7
Domiuosi vaikų tautiškumo ugdymu jų laisvalaikio	4,84	1	6	0,812	0,8	29,4	69,8
Siekiu stiprinti mokinių tautinį tapatumą	5,07	1	6	0,820	0,8	18,5	80,7

Mokytojų gebėjimų ugdyti mokinių tautinį tapatumą raiška.

Vertinant mokytojų gebėjimus ugdyti vaikų tautinį tapatumą, nustatyta, kad didžioji mokytojų dalis mano, jog turi įgiję pakankamai tokiame ugdyme reikalingų žinių ir įgūdžių, vertinimo vidurkis 4,00 (laikoma, jog raiškos lygis, kai vertinimas yra nuo 1 iki 2, yra žemas, nuo 3 iki 4, – vidutinis, o nuo 5 iki 6, – aukštas). Mokytojų nuomone, daugiausiai jie yra įgiję turi gimtojo krašto pažinimo, etninės kultūros, Lietuvos istorijos ir tautodailės žinių (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Mokytojų gebėjimų ugdyti mokinių tautinį tapatumą raiška

Skalės elementai	Vidurkis	Min	Max	Sd	Gebėjimų raiškos vertinimas, %		
					Žemas	Vidutinis	Aukštas
Turiu pakankamai etnokultūros žinių ir įgūdžių	4,70	1	6	0,889	2,4	33,9	63,7
Tenka dalyvauti renginiuose tautinio tapatumo ugdymo tema	3,78	1	6	1,195	16,9	51,4	31,7
Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie etnines kalbas (tarmes)	3,34	1	6	1,544	33,5	44,6	21,9
Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie liaudies dainas	4,03	1	6	1,274	14,2	47,6	38,2
Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie liaudies šokių	3,94	1	6	1,312	15,3	50,0	34,7
Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie papročius ir tradicijas	3,88	1	6	1,230	14,0	53,4	32,5
Studijų metu įgijau pakankamai Lietuvos istorijos žinių	4,06	1	6	1,294	13,5	44,1	42,4
Studijų metu įgijau pakankamai žinių apie amatus ir tautodailę	4,05	1	6	2,384	13,1	54,0	32,9
Studijų metu įgijau pakankamai gimtojo krašto pažinimo žinių	4,31	1	6	1,085	7,9	44,5	47,5

Mokytojų būdą ir charakterį formavusių elementų raiška.

Vertinant vaikystės patirtis, galėjusias formuoti mokytojų tautiškumą, būdą ir charakterį, palankų tautiniam tapatumui ugdyti, nustatyta, kad jos gana stiprios, vertinimo vidurkis 4,40 (laikoma, jog raiškos lygis, kai vertinimas yra nuo 1 iki 2, yra žemas, nuo 3 iki 4, – vidutinis, o nuo 5 iki 6, – aukštas). Labiausiai išskirtinos patirtys – tai laiko leidimas gamtoje, jos stebėjimas kartu su tėvais, seneliais ir mokytojais, taip pat papročių ir tradicijų laikymasis (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. Mokytojų būdą formavusių elementų raiška

Būdą formavę elementai	Vidurkis	Min	Max	Sd	Būdą formavusių elementų raiškos vertinimas, %		
					Žemas	Vidutinis	Aukštas
Vaikystėje patikdavo būti gamtoje	5,66	2	6	0,675	0,3	7,1	92,7
Vaikystėje tėvai mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius	5,22	1	6	0,979	2,7	16,2	81,1
Vaikystėje seneliai mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius	4,95	1	6	1,288	7,2	20,0	72,9
Vaikystėje mokytoja mokydavo stebėti gamtą, suprasti jos reiškinius	4,86	1	6	1,065	4,5	25,7	69,9
Mano šeimoje buvo laikomasi papročių ir tradicijų	5,24	1	6	0,949	2,2	15,6	82,2
Mokykloje buvo laikomasi papročių ir tradicijų	3,68	1	6	1,534	26,5	35,9	37,6
Vaikystėje domėjausi savo krašto istorija ir jo žmonėmis	4,33	1	6	1,196	8,5	44,3	47,2
Vaikystėje buvau religingas (-a)	3,88	1	6	1,637	22,8	35,2	42,0
Vaikystėje reguliariai meldavausi	2,95	1	6	1,593	42,5	39,6	17,9
Augau religingoje šeimoje	3,93	1	6	1,742	24,2	31,5	44,3
Augau krikščioniškas tradicijas puoselėjančioje bendruomenėje	3,55	1	6	1,669	30,6	35,1	34,3

Mokytojų vertybių raiška. Vertinant mokytojų vertybių, t. y. vieną iš stipriausių motyvacijos elementų raišką, nustatyta, kad mokytojų vertybės yra ypač stipriai išreikštos ir mokytojams svarbios, vertinimo vidurkis 5,40 (laikoma, jog raiškos lygis, kai vertinimas yra nuo 1 iki 2, yra žemas, nuo 3 iki 4, – vidutinis, o nuo 5 iki 6, – aukštas). Svarbiausiomis mokytojams vertybėmis galima būtų laikyti žmoniškumą, pagarbą, sąžiningumą, atsakingumą (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Mokytojų vertybių raiška

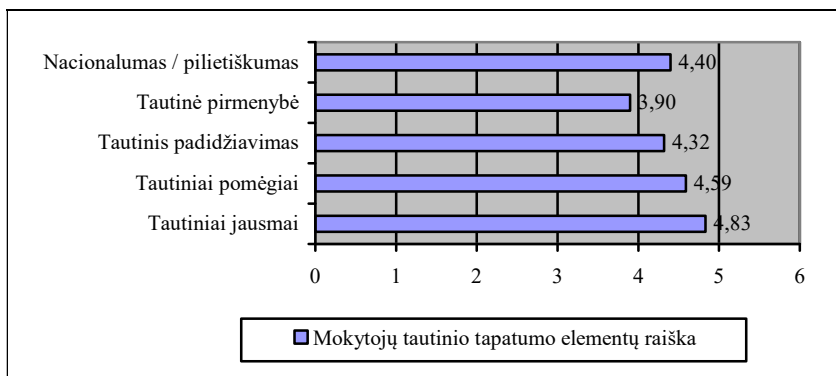
Vertybės	Vidurkis	Min	Max	Sd	Vertybių raiškos vertinimas, %		
					Žemas	Vidutinis	Aukštas
Savimonės aktyvumas	5,26	1	6	0,640	0,6	6,0	93,5
Pasitikėjimas savimi	5,74	4	6	0,455	0,0	0,8	99,2
Atgaila	5,01	2	6	0,793	0,8	22,2	76,9
Valingumas	5,50	4	6	0,585	0,0	4,6	95,4
Savitvarda	5,67	4	6	0,514	0,0	2,2	97,8
Žmoniškumas	5,86	4	6	0,359	0,0	0,5	99,5
Dosnumas	5,09	2	6	0,706	0,3	17,1	82,6
Pagarba	5,78	4	6	0,441	0,0	1,1	98,9
Atlaidumas	5,42	4	6	0,597	0,0	5,6	94,4
Žinojimas	5,50	4	6	0,584	0,0	4,5	95,5
Atvirumas tiesai	5,49	3	6	0,607	0,0	5,4	94,6
Minčių tyrumas	5,15	3	6	0,666	0,0	14,2	85,8
Taurumas	5,18	3	6	0,650	0,0	12,0	88,0
Sąžiningumas	5,79	4	6	0,429	0,0	0,8	99,2
Atsakingumas	5,76	4	6	0,469	0,0	1,9	98,1
Pakantumas	5,38	3	6	0,597	0,0	5,5	94,5
Solidarumas	5,15	3	6	0,657	0,0	13,6	86,4
Tiesumas	5,17	3	6	0,713	0,0	15,6	84,4
Ištikimybė	5,54	3	6	0,585	0,0	4,1	95,9
Drausmingumas	5,38	3	6	0,622	0,0	7,0	93
Saikingumas	5,13	3	6	0,697	0,0	15,5	84,5
Tvirtumas	5,16	2	6	0,674	0,3	12,2	87,5
Orumas	5,39	3	6	0,649	0,0	6,5	93,5
Stropumas	5,49	3	6	0,594	0,0	4,6	95,4
Tikslumas	5,20	3	6	0,669	0,0	11,7	88,3
Taupumas	4,96	2	6	0,794	0,8	22,7	76,5
Partneriškumas	5,25	1	6	0,686	0,3	10,9	88,8
Pareigingumas	5,71	4	6	0,476	0,0	1,1	98,9

Mokytojų tautinio tapatumo raiška. Siekiant įvertinti mokytojų pasirengimą ugdyti mokinių tautinį tapatumą, vertinta mokytojų tautinio tapatumo raiška. Nustatyta, kad ji yra aukšto lygmens, vertinimo vidurkis 4,40 (laikoma, jog tautinio tapatumo elementų raiškos lygis nuo 1 iki 2 yra žemas, 3 – vidutinis, o nuo 4 iki 5 – aukštas). Labiausiai mokytojai pritarė nuostatom, kad jie jaučiasi esą lietuviais, jiems tai patinka, taip pat jiems patinka lietuvių kalba ir apskritai mokytojai jaučia, jog Lietuva yra jų šalis (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Mokytojų tautinio tapatumo raiška

Tautinio tapatumo elementai	Vi- dur- kis	Min	Max	Sd	Tautinio tapatumo raiškos vertinimas, %		
					Že- mas	Viduti- nis	Aukš- -tas
Esu lietuvis	4,87	1	6	0,391	0,6	11,3	88,1
Jaučiuosi lietuviu	4,84	3	6	0,391	0,0	0,5	99,5
Jaučiu, kad Lietuva yra mano šalis	4,78	2	6	0,497	0,3	2,7	97,0
Man patinka būti lietuviu	4,71	2	6	0,546	0,3	3,5	96,2
Man patinka kiti lietuviai	4,16	2	6	0,760	0,8	19,3	79,9
Man patinka Lietuva	4,67	1	6	0,607	0,6	4,7	94,7
Man patinka lietuvių kalba	4,8	3	6	0,450	0,0	1,9	98,1
Didžiuojuosi, kad esu lietuvis	4,59	1	6	0,689	1,0	6,5	92,5
Didžiuojuosi kitais lietuviais	3,94	2	6	0,836	3,0	28,7	68,3
Didžiuojuosi Lietuva	4,42	1	6	0,759	1,4	11,5	87,1
Man lietuviai patinka labiau nei kiti	3,44	1	6	1,041	21,6	32,6	45,8
Pirmenybę teikiu lietuviams	3,57	1	6	1,096	17,9	27,7	54,4
Pirmenybę teikiu Lietuvos pilietybei	4,29	1	6	0,899	4,5	12,1	83,4
Pirmenybę teikiu Lietuvai	4,29	1	6	0,896	3,8	14,8	81,4
Esu lietuvių kilmės	4,75	1	6	0,602	1,0	3,5	95,5
Jaučiuosi esantis didelės Lietuvos šeimos nariu	4,14	1	6	0,840	3,0	19,0	78,0
Esu lietuviško kraujo	4,70	1	6	0,625	1,1	3,0	95,9
Norėčiau, kad visi lietuviai grįžtų į Lietuvą	4,10	1	6	0,994	7,1	19,9	73,0
Norėčiau, kad lietuviybė būtų labiau saugoma	4,31	1	6	0,791	1,7	14,5	83,8

Analizuojant mokytojų nuostatas tautiškumo atžvilgiu, įvertintas ir kiekvieno tautinio tapatumo elemento (pagal H. Dekkerį) stiprumas. Duomenys pateikiami piramidės forma, išdėstant juos hierarchine tvarka (žr. 21 pav.). Pažymėtina, jog iš tiesų duomenys išsidėstę taisyklingos piramidės forma, kaip ir nurodo modelio autoriai (žr. 14 pav.). Skirtumas tik tas, kad Lietuvos mokytojai pasižymi stipresne pilietiškumo raiška.



21 pav. Mokytojų tautinio tapatumo elementų raiškos statistinis įvertinimas.

Pastaba: paveiksle pateikiami šių elementų įsivertinimo vidurkiai

Tyrimas atskleidė, kad mokytojų asmenybės dalių įvertinimai yra aukšti, leidžia toliau analizuoti gautus duomenis ir tikrinti, kokią įtaką mokytojų asmenybės elementai daro mokinių tautiniam tapatumui.

3.2. Pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo raiška

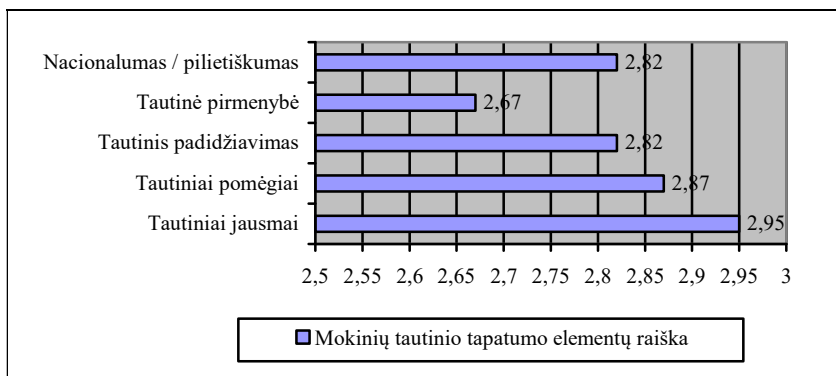
Mokinių tautinio tapatumo raiška. Nustatyta, kad mokinių tautinio tapatumo raiška yra aukšto lygmens, vertinimo vidurkis 2,82 (laikoma, jog mokinių tautinio tapatumo elementų raiškos lygis lygus 1 yra žemas, lygus 2 – vidutinis, lygus 3 – aukštas). Labiausiai mokiniai pritarė nuostatom, kad jie jaučiasi esą lietuviais, jiems tai patinka, taip pat jiems patinka Lietuva ir apskritai dauguma mokinių jaučia, jog Lietuva yra jų šalis (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Mokinių tautinio tapatumo raiška

Tautinio tapatumo elementai	Vidurkis	Min	Max	Sd	Tautinio tapatumo raiškos vertinimas, %		
					Žemas	Vidutinis	Aukštas
Esu lietuvis	2,98	1	3	0,199	0,8	1,0	98,3
Jaučiuosi lietuviu	2,93	1	3	0,298	1,1	5,4	93,6
Jaučiu, kad Lietuva yra mano	2,94	1	3	0,282	1,2	3,9	95,0

šalis							
Man patinka būti lietuviu	2,92	1	3	0,298	1,0	5,8	93,3
Man patinka kiti lietuviai	2,69	1	3	0,871	2,9	27,0	70,1
Man patinka Lietuva	2,96	1	3	0,229	0,6	3,3	96,1
Man patinka lietuvių kalba	2,90	1	3	0,344	1,5	6,6	91,9
Didžiuojuosi, kad esu lietuvis	2,90	1	3	0,333	0,9	8,8	90,3
Didžiuojuosi kitais lietuviais	2,64	1	3	0,554	3,8	28,5	67,7
Didžiuojuosi Lietuva	2,93	1	3	0,301	1,0	5,3	93,7
Man lietuviai patinka labiau nei kiti	2,51	1	3	0,649	8,5	32,3	59,2
Pirmenybę teikiu lietuviams	2,60	1	3	0,604	6,2	27,5	66,3
Pirmenybę teikiu Lietuvos pilietybei	2,74	1	3	0,497	2,6	21,0	76,4
Pirmenybę teikiu Lietuvai	2,84	1	3	0,408	1,6	12,8	85,6
Esu lietuvių kilmės	2,93	1	3	0,300	1,4	3,7	94,9
Jaučiuosi esantis didelės Lietuvos šeimos nariu	2,68	1	3	0,560	4,8	22,6	72,6
Esu lietuviško kraujo	2,88	1	3	0,379	1,8	8,8	89,4
Norėčiau, kad visi lietuviai grįžtų į Lietuvą	2,82	1	3	0,435	2,2	13,2	84,5
Norėčiau, kad lietuviybė būtų labiau saugoma	2,80	1	3	0,455	2,2	16,0	81,8

Analizuojant mokinių nuostatas tautiškumo atžvilgiu, įvertintas ir kiekvieno tautinio tapatumo elemento (pagal H. Dekkerį) stiprumas. Duomenys pateikiami piramidės forma, išdėstant juos hierarchine tvarka (žr. 22 pav.). Pažymėtina, jog iš tiesų duomenys išsidėstę taisyklingos piramidės forma, kaip ir nurodo modelio autoriai (žr. 14 pav.). Skirtumas tik tas, kad Lietuvos mokiniai pasižymi stipresne pilietiškumo raiška.

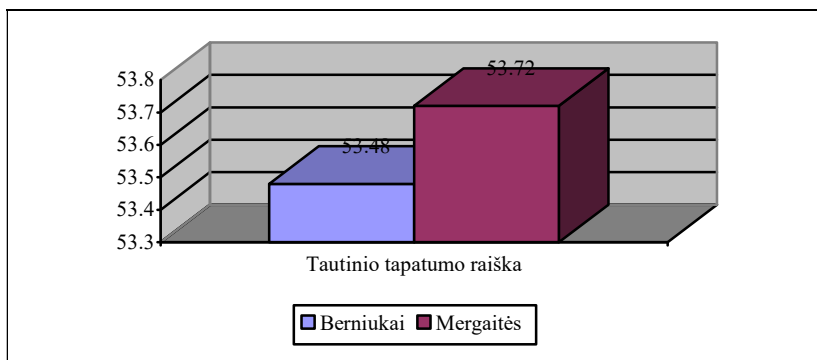


22 pav. Mokinių tautinio tapatumo elementų raiškos statistinis įvertinimas.

Pastaba: paveiksle pateikiami šių elementų įsivertinimo vidurkiai

Detaliau nagrinėjant mokinių tautinį tapatumą, analizuoti skirtumai lyties atžvilgiu, t. y. žiūrėta, ar skiriasi mergaičių ir berniukų tautinio tapatumo ir atskirų jo elementų raiška.

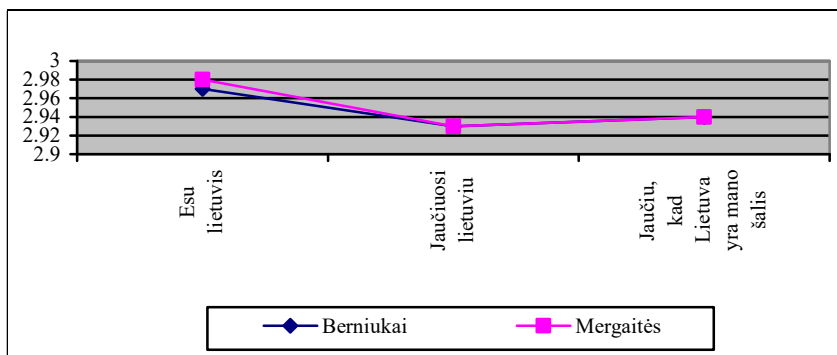
Tautinis tapatumas. Vertinant mergaičių ir berniukų tautinio tapatumo raišką, apskaičiuota, jog $p = 0,210$ ($t = -1,253$; $df = 1710$). Tai reiškia, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų tautinio tapatumo raiškos lygmens. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, visgi grafiškai matyti, kad mergaičių tautinio tapatumo raiškos lygmuo yra kiek aukštesnis (žr. 23 pav.).



23 pav. Mergaičių ir berniukų tautinio tapatumo raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami šių elementų įsivertinimo vidurkiai

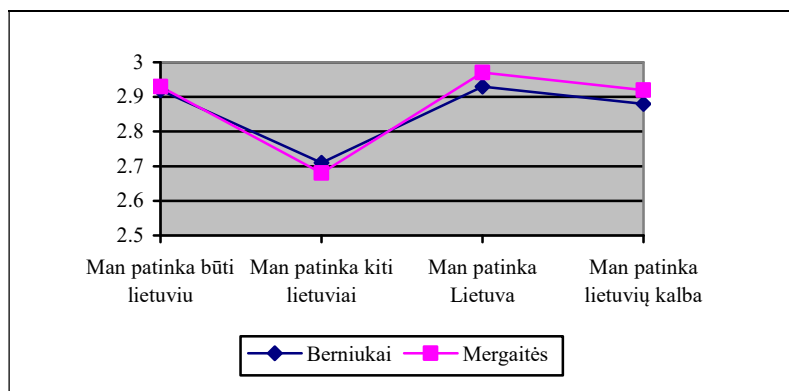
Toliau nagrinėjami kiekvieno mergaičių ir berniukų tautinio elemento raiškos lygmens skirtumai.

Tautiniai jausmai. Vertinant mergaičių ir berniukų tautinių jausmų raišką, apskaičiuota, jog mergaičių tautinių jausmų raiškos rangų vidurkis yra 8,85, berniukų – 8,84, $p = 0,831$ ($t = -0,213$; $df = 1773$). Tai reiškia, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų tautinių jausmų raiškos lygmens. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, visgi analizuojant atskirus tautinių jausmų elementus grafiškai matyti, kad mergaičių tautinių pomėgių raiškos lygmuo yra kiek aukštesnis (žr. 24 pav.).



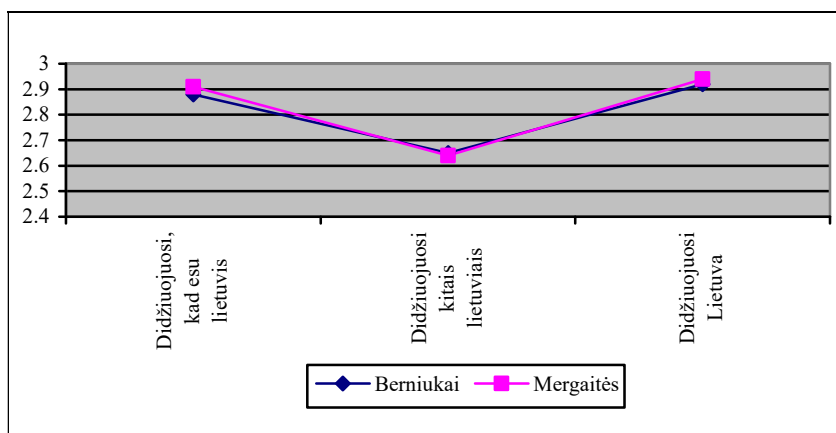
24 pav. Mergaičių ir berniukų tautinių jausmų raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami įsivertinimo vidurkiai

Tautiniai pomėgiai. Vertinant mergaičių ir berniukų tautinių pomėgių raišką, apskaičiuota, jog mergaičių tautinių pomėgių raiškos rangų vidurkis yra 11,5, berniukų – 11,44, $p = 0,308$ ($t = -1,021$; $df = 1767$). Tai reiškia, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų tautinių pomėgių raiškos lygmens. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, visgi analizuojant atskirus tautinių pomėgių elementus grafiškai matyti, kad mergaičių tautinių pomėgių raiškos lygmuo yra kiek aukštesnis (žr. 25 pav.).



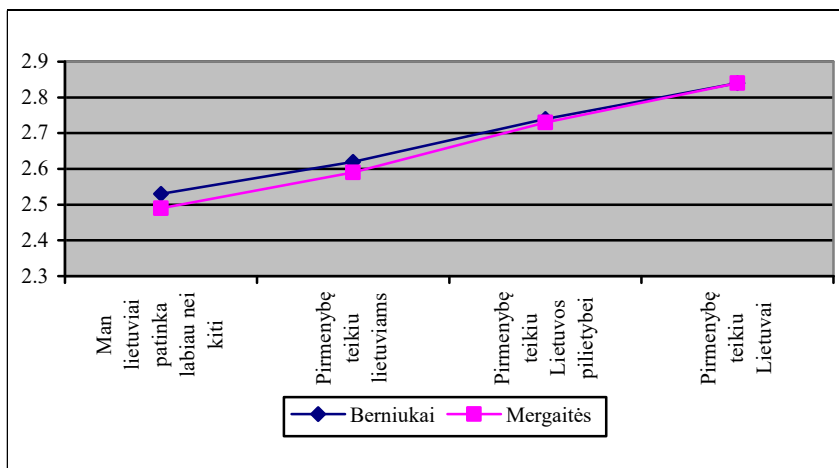
25 pav. Mergaičių ir berniukų tautinių pomėgių raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami įsivertinimo vidurkiai

Tautinis pasididžiavimas. Vertinant mergaičių ir berniukų tautinio pasididžiavimo raišką, apskaičiuota, jog mergaičių tautinio pasididžiavimo raiškos rangų vidurkis yra 8,49, berniukų – 8,44, $p = 0,227$ ($t = -1,209$; $df = 1765$). Tai reiškia, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų tautinio pasididžiavimo raiškos lygmens. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, visgi analizuojant atskirus tautinio pasididžiavimo elementus grafiškai matyti, kad mergaičių tautinio pasididžiavimo raiškos lygmuo yra kiek aukštesnis (žr. 26 pav.).



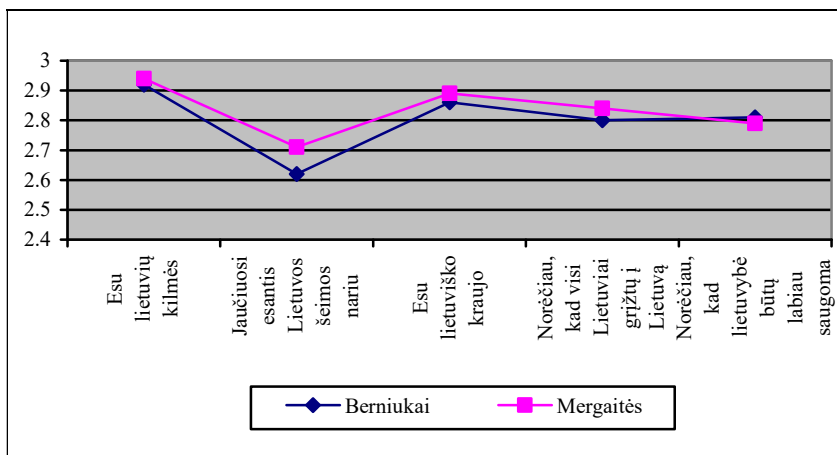
26 pav. Mergaičių ir berniukų tautinio pasididžiavimo raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami įsivertinimo vidurkiai

Tautinė pirmenybė. Vertinant mergaičių ir berniukų tautinės pirmenybės raišką, apskaičiuota, jog mergaičių tautinės pirmenybės raiškos rangų vidurkis yra 10,64, berniukų – 10,73, $p = 0,248$ ($t = -1,155$; $df = 1760$). Tai reiškia, jog nėra statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mergaičių ir berniukų tautinės pirmenybės raiškos lygmens. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, visgi analizuojant atskirus tautinės pirmenybės elementus grafiškai matyti, kad berniukų tautinės pirmenybės raiškos lygmuo yra kiek aukštesnis (žr. 27 pav.).



27 pav. Mergaičių ir berniukų tautinės pirmenybės raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami įsivertinimo vidurkiai

Pilietiškumas. Vertinant mergaičių ir berniukų pilietiškumo raišką, apskaičiuota, jog mergaičių pilietiškumo raiškos rangų vidurkis yra 14,17, berniukų – 14,01, $p = 0,008$ ($t = -2,647$; $df = 1754$). Tai reiškia, jog yra statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mergaičių ir berniukų pilietiškumo raiškos lygmens. Vertinant šio elemento mergaičių ir berniukų įsivertinimo vidurkius matyti, kad mergaičių pilietiškumo raiškos lygmuo yra aukštesnis (žr. 28 pav.).



28 pav. Mergaičių ir berniukų pilietiškumo raiška. Pastaba: paveiksle pateikiami įsivertinimo vidurkiai

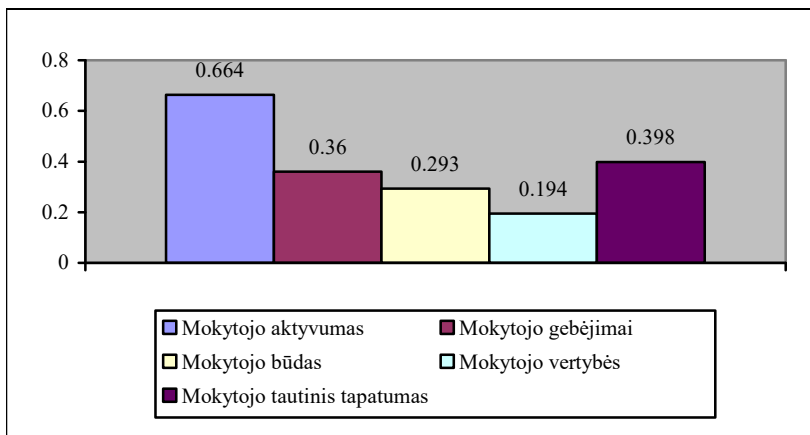
Tyrimas atskleidė, kad mokinių tautinio tapatumo raiška yra stipri ir leidžia toliau analizuoti gautus duomenis ir tikrinti, kokią įtaką mokytojų asmenybės elementai daro mokinių tautiniam tapatumui.

3.3. Pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Analizuojant mokinių tautinio tapatumo ir mokytojo asmenybės raiškos ryšį, nustatytas vidutinis (0,405), statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad tie mokiniai, kurių mokytojų asmenybės raiška yra stipresnė, dažniau stipriau išreiškia ir savo tautinį tapatumą.

Nagrinėjant mokinių atskirų tautinio tapatumo elementų ir mokytojų asmenybės elementų ryšio stiprumą, visais atvejais nustatytas silpnas arba vidutinis (nuo 0,194 iki 0,664), statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys (žr. 29 pav.). Taigi visų tautinio tapatumo elementų stiprumas priklauso nuo mokytojo asmenybės stiprumo, o stipriausią įtaką daro mokytojų asmenybės

aktyvumas ugdyti mokinių tautinį tapatumą – siekiai ir nuostatos vaikų tautiškumo ugdymo atžvilgiu.



29 pav. Mokinių tautinio tapatumo ir mokytojo asmenybės elementų ryšys. Pastaba: lentelėje pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r , p)

Toliau detalai aptariami kiekvieno mokytojo asmenybės elemento ir mokinių tautinio tapatumo ryšiai.

Mokytojo asmenybės aktyvumo, ugdant mokinių tautinį tapatumą, ir mokinių tautinio tapatumo ryšys. Analizuojant mokytojo asmenybės aktyvumą ir mokinių tautinį tapatumą, nustatytas vidutinio stiprumo (0,664), statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad jeigu mokytojai išreiškia stipresnį aktyvumą ugdydami mokinių tautinį tapatumą, t. y. domisi vaikų tautiniu tapatumu, siekia jį ugdyti, siekia, kad vaikai pažintų tautos, kultūrą, istoriją, stengiasi perduoti vaikams savo patirtį ir pan., tai mokiniai dažniau pasižymi ir stipresne tautinio tapatumo raiška.

Analizuojant atskirus mokinių tautinio tapatumo elementus ir mokytojų asmenybės aktyvumą, nustatyti silpni arba vidutinio stiprumo (nuo 0,206 iki 0,838), statistiškai reikšmingi ($p = 0,000$), tiesiniai funkciniai ryšiai (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. Mokytojo asmenybės aktyvumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Mokytojo asmenybės aktyvumo ryšys su...	r	p
1. Mokinių tautiniais jausmais	0,838	0,000
2. Mokinių tautiniais pomėgiais	0,620	0,000
3. Mokinių tautiniu pasididžiavimu	0,206	0,000
4. Mokinių tautine pirmenybe	0,362	0,000
5. Pilietiškumu	0,402	0,000

Pastaba: Lentelėje pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r, p)

Mokytojo gebėjimų ugdyti mokinių tautinį tapatumą ir mokinių tautinio tapatumo ryšys. Analizuojant mokytojo gebėjimus ugdyti mokinių tautinį tapatumą ir mokinių tautinį tapatumą, nustatytas vidutinio stiprumo (0,360), statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad jeigu mokytojai turi įgiję daugiau žinių ir įgūdžių, reikalingų ugdant mokinių tautiškumą, t. y. išmano tautos kultūrą, istoriją, papročius ir tradicijas geba organizuoti įdomias veiklas, tai mokiniai dažniau pasižymi ir stipresne tautinio tapatumo raiška.

Analizuojant atskirus mokinių tautinio tapatumo elementus ir mokytojų gebėjimus, nustatyti silpni arba vidutinio stiprumo (nuo 0,260 iki 0,464), statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$), tiesiniai funkciniai ryšiai (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Mokytojo gebėjimų ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Mokytojo gebėjimų ryšys su...	r	p
1. Mokinių tautiniais jausmais	0,464	0,000
2. Mokinių tautiniais pomėgiais	0,319	0,000
3. Mokinių tautiniu pasididžiavimu	0,293	0,000
4. Mokinių tautine pirmenybe	0,326	0,003
5. Pilietiškumu	0,379	0,000

Pastaba: pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r, p)

Mokytojo būdo / charakterio ir mokinių tautinio tapatumo ryšys. Analizuojant mokytojo būdą / charakterį formavusias vaikystės patirtis ir mokinių tautinį tapatumą, nustatytas silpnas (0,293), statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad jeigu mokytojai turi teigiamas jų tautiškumą formavusias vaikystės patirtis, tai ir jų mokiniai dažniau pasižymi stipresne tautinio tapatumo raiška.

Analizuojant atskirus mokinių tautinio tapatumo elementus ir mokytojų būdą, nustatyti silpni arba vidutinio stiprumo (nuo 0,206 iki 0,838), statistiškai reikšmingi ($p = 0,000$), tiesiniai funkciniai ryšiai (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Mokytojo būdo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Mokytojo būdo ryšys su...	r	p
1. Mokinių tautiniais jausmais	0,376	0,000
2. Mokinių tautiniais pomėgiais	0,330	0,000
3. Mokinių tautiniu pasididžiavimu	0,294	0,001
4. Mokinių tautine pirmenybe	0,196	0,000
5. Pilietiškumu	0,301	0,000

Pastaba: pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r , p)

Mokytojo vertybių ir mokinių tautinio tapatumo ryšys. Analizuojant mokytojo vertybes ir mokinių tautinį tapatumą, nustatytas silpnas (0,194), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad jeigu mokytojams yra svarbios vertybės, tai ir jų mokiniai dažniau pasižymi stipresne tautinio tapatumo raiška.

Analizuojant atskirus mokinių tautinio tapatumo elementus ir mokytojų vertybes, nustatyti silpni (nuo 0,032 iki 0,204), statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$), tiesiniai funkciniai ryšiai (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Mokytojo vertybių ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Mokytojo vertybių ryšys su...	r	p
1. Mokinių tautiniais jausmais	0,119	0,000
2. Mokinių tautiniais pomėgiais	0,082	0,020
3. Mokinių tautiniu pasididžiavimu	0,204	0,013
4. Mokinių tautine pirmenybe	0,180	0,000
5. Pilietiškumu	0,153	0,000

Pastaba: pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r, p)

Mokytojo tautinio tapatumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys. Analizuojant mokytojo tautinį tapatumą ir mokinių tautinį tapatumą, nustatytas silpnas (0,398), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$), tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad jeigu mokytojai išreiškia stipresnį tautinį tapatumą, tuomet ir jų mokiniai dažniau pasižymi stipresne tautinio tapatumo raiška.

Analizuojant atskirus mokinių tautinio tapatumo elementus ir mokytojų tautinį tapatumą, nustatyti silpni arba vidutinio stiprumo (nuo 0,163 iki 0,550), statistiškai reikšmingi ($p = 0,000$), tiesiniai funkciniai ryšiai (žr. 15 lentelę).

15 lentelė. Mokytojo tautinio tapatumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšys

Mokytojo tautinio tapatumo ryšys su...	r	p
1. Mokinių tautiniais jausmais	0,505	0,000
2. Mokinių tautiniais pomėgiais	0,550	0,000
3. Mokinių tautiniu pasididžiavimu	0,306	0,000
4. Mokinių tautine pirmenybe	0,163	0,000
5. Pilietiškumu	0,455	0,000

Pastaba: pateikiami Pearsono tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (r, p)

3.4. Pradinės mokyklos mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo poveikio mokinių tautiniam tapatumui prognozė

Nestandardizuotojo koeficiento β reikšmės padėjo nustatyti kiekvieno veiksnio – regresijos lygties dėmens – įtaką priklausomam kintamajam, o visi regresijos lygties koeficientų taškiniai ir intervaliniai įverčiai ir reikšmingumas pateikiami 16 lentelėje.

16 lentelė. Mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo įtaka mokinių tautiniam tapatumui

Nepriklausomas kintamasis	B	St. beta	t	p
Mokytojo asmenybės aktyvumas	0,564	0,584	12,771	0,000
Mokytojo gebėjimai	1,217	0,228	3,099	0,002
Mokytojo būdas	1,002	0,166	2,789	0,006
Mokytojo vertybės	-1,855	-0,201	-2,991	0,003
Mokytojo tautinis tapatumas	0,109	0,121	2,366	0,013

Pastaba: lentelėje pateikiami tiesinės daugialypės regresijos rezultatai (koeficientų taškiniai įverčiai, standartizuotieji koeficientai, t, p)

Vertinant lentelėje pateiktas β koeficientų reikšmes matyti, kad jos pasiskirsčiusios gana tolygiame intervale, taigi galima užpildyti regresijos lygtį.

$$\begin{aligned} \text{Mokinių tautinis tapatumas} = \\ 70,136 + 0,564 * \text{mokytojo asmenybės aktyvumas} + \\ 1,217 * \text{mokytojo gebėjimai} + \\ 1,002 * \text{mokytojo būdas} + \\ -1,855 * \text{mokytojo vertybės} + \\ 0,109 * \text{mokytojo tautinis tapatumas} \end{aligned}$$

Primename, kad ši lygtis paaiškina 51,5 proc. mokinių tautinio tapatumo sudėties (žr. 91 psl.).

Vis dėlto lyginant β koeficientus tarpusavyje, negalima nustatyti santykinės nepriklausomų kintamųjų svarbos prognozuojant priklausomą kintamąjį, nes β dydis priklauso nuo nepriklausomų kintamųjų matavimo vienetų ir duomenų sklaidos. Nuspręsti, kurie nepriklausomi kintamieji daro didesnę įtaką priklausomam kintamajam, galima vertinant ir lyginant standartizuotuosius *beta* koeficientus. Kadangi didesnė absoliuti *beta* koeficiento reikšmė rodo didesnę priklausomo kintamojo priklausomybę nuo nepriklausomojo, remiantis *beta* ir *p* reikšmėmis, nustatyta, kad didžiausią įtaką mokinių tautiniam tapatumui mokykloje daro mokytojų asmenybės aktyvumas ugdyti mokinių tautinį tapatumą ($\beta = 0,584$; $p = 0,000$)

Tikslumo dėlei papildomai patikrinta, ar modelio koeficientas sumažėtų iš jo pašalinus bent vieną sudėtinį dėmenį. Iš modelio pašalinus kurį nors vieną dėmenį, gauti tokie rezultatai:

- 1) pašalinus mokytojo asmenybės aktyvumo dėmenį – $R^2 = 0,211$; $p = 0,000$;
- 2) pašalinus mokytojų gebėjimo dėmenį – $R^2 = 0,410$; $p = 0,000$;
- 3) pašalinus mokytojų būdo dėmenį – $R^2 = 0,414$; $p = 0,000$;
- 4) pašalinus mokytojų vertybių dėmenį – $R^2 = 0,411$; $p = 0,000$;
- 5) pašalinus mokytojų tautinio tapatumo dėmenį – $R^2 = 0,362$; $p = 0,000$.

Kadangi koeficiento pokytis pašalinus kurį nors vieną dėmenį yra gana ryškus, manoma, kad visi jie yra pakankamai svarbūs lygtyje. Todėl nė vienas iš lygties nebus šalinamas.

Diskusija

Šio darbo objektu pasirinktas mokinių tautinio tapatumo ugdymas pradinėje mokykloje.

Kadangi tautinio tapatumo samprata vis dar sulaukia įvairių interpretacijų (dažniausiai tai tiesiog priklauso nuo konteksto, kuriame ji taikoma), buvo bandoma tautinio tapatumo esmę ir klausimo specifiką išnagrinėti tiek, kiek ji susijusi su ugdymo klausimais. Taigi nagrinėjant tautinį tapatumą edukologiniu požiūriu, dabartiniu metu dažniausiai susiduriama su globališkumu ir jo keliamais iššūkiais. Visgi veikiant globalizacijos procesams ir valstybėms jungiantis į įvairias sąjungas, ne pats jungimasis į tarpvalstybines struktūras lemia tautinę niveliaciją, o tik pačios valstybės ir visuomenės požiūris į tautinį tapatumą ir santykis su tautinių vertybių visuma. Vertinant šį požiūrį Lietuvoje, aptinkama dviprasmė situacija. Viena vertus, tautinio tapatumo ugdymas yra pažymimas ir reglamentuojamas įvairiuose valstybiniuose bei tarptautiniuose teisės aktuose, kita vertus, problemai giluminis dėmesys nėra skiriamas – tyrimai atskleidžia spragas, susijusias su tautiškumo ugdymu, spragas mokyklose, taip pat rengiant metodinę medžiagą, rengiant mokytojus tautiniam tapatumui ugdyti. Todėl galima daryti prielaidą, jog *tautinio tapatumo ugdymo klausimui trūksta giluminio požiūrio, išsamių ir tęstinių mokslinių tyrimų, kurių pagrindu galima būtų formuluoti išvadas, teikti rekomendacijas ir inicijuoti tikslinius pokyčius švietimo sistemoje. Rekomendacijoms ir pokyčių kryptims idėjų galima rasti tautinio tapatumo istorinėje perspektyvoje bei įžvalgose, kilusiose iš kultūrinės antropologijos tyrimų.* Kiekviena kultūra turi savus metodus, padedančius išskleisti ir formuoti vaiko gyvenimui reikalingus įgūdžius, todėl, siekiant saugoti kultūrinę tradiciją, yra svarbu taikyti savus kultūrinės transmisijos būdus, o ypač pirminiame vaikų įkultūrinimo etape (Sadochin, 2004). **Pirmasis darbo uždavinys, kuriuo siekta išanalizuoti tautinio tapatumo fenomeną edukologiniu, istoriniu, antropologiniu, psichosocialiniu aspektais, suteikė idėjų, kurios gali būti naudojamos ne tik šiame, bet ir**

ateities moksliniuose tyrimuose. Taip pat kilusios išvalgos, kaip šios apžvalgos rezultatas, suteikia pagrindą rekomendacijoms tautinio tapatumo ugdymo klausimais rengti.

Siekiant teoriškai pagrįsti pradinės mokyklos mokinių tautinio tapatumo ugdymo aspektus kintančios ugdymo paradigmos virsmo kontekste, aktualizuota pradinės mokyklos mokytojų pasirengimo ugdyti mokinių tautinį tapatumą problema. Vertindama realią situaciją mokykloje, tirdama ir atskleisdama tautinio sąmoningumo ugdymo(si) ypatumus, I. Čepienė teigia, kad tautinės ir pilietinės savimonės formavimo uždaviniai, keliami mokykloms reglamentuotuose dokumentuose, **nepakankamai efektyviai realizuojami** mokyklos ugdymo procese (Čepienė, 2001). Darbo autoriaus nuomone, viena to priežasčių galėtų būti mažėjantis dėmesys tautinio tapatumo ugdymui, rengiant mokytojus aukštųjų mokyklų studijų procese. Nustatyta, kad Lietuvai atgavus nepriklausomybę ir nebelikus akivaizdaus, agresyviai išreikšto pavojaus mūsų tautiškumui, aukštųjų mokyklų nuostatos tautinio tapatumo ugdymo reikšmingumo klausimu mažta, pereinant nuo klasikinės link laisvosios ugdymo paradigmos, vertę linkstama suteikti kitiems dalykams. **Todėl antrasis darbo uždavinys, kuriuo siekta apžvelgti pradinės mokyklos mokytojų pasirengimo ugdyti mokinių tautinį tapatumą klausimus, atskleidė šio klausimo aktualumą ir problemiškumą. Tai rodo, kad Lietuvai trūksta į ateitį orientuotos visapusės tautinio tapatumo politikos. Kartu istorinė mokytojų rengimo apžvalga suteikia idėjų kuriant šiuolaikinio mokytojų pasirengimo ugdyti mokinių tautinį tapatumą rekomendacijas.**

Teorinės šio darbo dalies išvalgos ne tik pateikia naudingos informacijos apie mokytojų pasirengimą ugdyti tautinį tapatumą šiandieninėje Lietuvos pradinėje mokykloje. Kartu aktualizuojama didesnės apimties tyrimų, skirtų mokytojų veiklų, ugdant mokinių tautinį tapatumą, būtinybė. Aprašius įvairias istorinėje perspektyvoje svarbiomis laikomas veiklas ir pagrindus pradinio ugdymo integravimo į etnokultūrinį ugdymą idėją, manoma, jog vertingi ir prasmingi būtų tolesni mokytojų veiklų ir mokinių tautinio tapatumo

tyrimai, nagrinėjantys skirtingų veiklų svarbą ir užduočių veiksmingumą, ugdant mokinių tautinį tapatumą.

Empirinis tyrimas, pagrįstas pozityvistine tyrimo paradigma ir vykdytas taikant kiekybinių duomenų rinkimo būdą, atliktas siekiant atskleisti mokytojų ir mokinių tautinio tapatumo ryšius bei empiriškai pagrįsti mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo įtaką mokinių tautiniam tapatumui.

Didelis iššūkis atliekant šį tyrimą buvo tautinio tapatumo modelio pasirinkimas, tyrimo strategijos, tinkamos įvertinti pradinį klasių mokinių nuostatas, pasirinkimas ir tautinio tapatumo raiškos įvertinimo instrumento, tinkamo įvertinti pradinį klasių mokinių tautinį tapatumą, sukūrimas.

Nors yra tyrėjų, nagrinėjusių tautinio tapatumo ugdymą mokykloje, pavyzdžiui, I. Čepienė (1999) nagrinėjo mokyklų vadovų požiūrį į tautinio tapatumo ugdymą, D. Urbanavičienė (2012) nagrinėjo 5–12 klasių mokinių tautinio tapatumo ugdymo situaciją, A. Grabauskienė (1999) tyrė studentų tautines vertybes ir pan., visgi pažymima, kad Lietuvoje apskritai nevykdyti tyrimai, siekiant nustatyti pradinį klasių mokinių tautinį tapatumą. Pažymėtina ir tai, kad apskritai vengiama matuoti mokinių tautines nuostatas. Dėl pažymimos tyrimų, kuriuose respondentai – vaikai, problematikos, nutarta ne kurti naują tautinio tapatumo raiškos matavimo instrumentą, bet ieškoti tautinio tapatumo modelio ir / ar instrumento, kuris būtų validuotas ir pritaikomas tyrimui Lietuvoje. Todėl nutarta naudoti H. Dekkerio (1997) teigiamų tautinio tapatumo nuostatų pagrindu sukurtą modelį. Šio modelio pasirinkimas empiriniam tyrimui motyvuojamas tuo, kad jame tautinio tapatumo struktūra detalizuota ir suteikia galimybę įvertinti atskirus elementus. Laikoma, kad struktūros išskaidymas į atskirus elementus įgalina tyrėją tautinį tapatumą išmatuoti. Kitas svarbus motyvas, pasirenkant šį modelį, buvo tas, kad modelio pagrindu jo autoriai yra sukūrę klausimyną tirti vaikų tautinį tapatumą, t. y. klausimų formuluotės sudarytos tokios, kad būtų suprantamos vaikui ir nebūtų dviprasmiškos. Svarbu pažymėti ir tai, kad Lietuva nėra pirmoji valstybė, kurioje šis klausimynas naudojamas. Jis jau buvo naudojamas tiriant

Nyderlanduose, Ispanijoje, Vengrijoje, Slovėnijoje ir kitose valstybėse gyvenančių vaikų tautinį tapatumą. Taigi **atliktas empirinis tyrimas leido pirmą kartą Lietuvoje įvertinti pradinių klasių mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmenį**. Be to, Lietuvai adaptuotas šios raiškos vertinimo instrumentas sudaro prielaidas tikslinei intervencijai į vykdomus mokinių tautinio tapatumo ugdymo procesus ir pokyčio vertinimus.

Reikia paminėti, kad atliekant darbe aprašomą empirinį tyrimą susidurta su kai kuriais šio tyrimo apribojimais. Visų pirma, tautinio tapatumo nuostatų klausimyno pritaikymas naudojimui Lietuvoje. Klausimyną išvertus iš anglų į lietuvių kalbą, teiginių suvokimas buvo aptartas mokslininkų ir mokytojų grupėse. Klausimai apie tautinę viršenybę ir keli teiginiai apie pilietiškumą buvo suprasti ir įvertinti itin dviprasmiškai. Po diskusijų ir prasmės suvokimo derinimo, visgi nutartašių teiginių šiame tyrime atsisakyti. Tai apriboja galimybę lyginti Lietuvos ir kitų valstybių, kuriose naudotas klausimynas, rezultatus.

Kitas tyrimo apribojimas – galimas imties nereprezentatyvumas, kadangi laikoma, jog nagrinėjamas pradinių klasių mokinių tautinis tapatumas, tačiau apklausoje dalyvauja tik 3 ir 4 klasių mokiniai. Tai motyvuota tuo, jog tautinis tapatumas formuojamas ne per vienerius metus, o įvertinti ugdytojo (mokytojo) įtaką reikalingas laikas. Visgi tai gali menkinti tyrimo išvadų patikimumą. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad imties reprezentatyvumas buvo patikrintas tam tikrų socialinių ir demografinių respondentų savybių aspektais, manoma, jog tyrimo duomenys gali būti nagrinėjami disertaciniame tyrime.

Tyrimui buvo sudaryti du iš dalies originalūs klausimynai – mokytojams ir mokiniams. Abu jie turėjo vieną bendrą dalį, skirtą respondentų tautinio tapatumo raiškai įvertinti, t. y. išmatuoti tautinių jausmų, tautinių pomėgių, tautinio pasididžiavimo, tautinės pirmenybės ir pilietiškumo raiškos lygmenį. Mokytojams skirtame klausimyne taip pat įtrauktos skalės, skirtos mokytojų asmenybės tautinio kryptingumo raiškai įvertinti. Naudojimui pasirinktas L. Jovaišos (2007) asmenybės struktūros koncepcijos modelis. Šio modelio pasirinkimą iš dalies lėmė tai, jog „lyginant su kitomis

teorijomis, L. Jovaišos asmenybės koncepcija ypač paranki edukologijos srityje, [...] ją empiriškai pagrindė ir jos edukologinį validumą patvirtino ne vienas tyrėjas“ (Paulauskas, 2010, 68). Taip pat šis modelis parankus kuriant instrumentą, kadangi asmenybės struktūros išskaidymas į atskirus elementus įgalina tyrėją asmenybės raišką išmatuoti. Manoma, kad klausimynų naudojimas darbe pasiteisino, todėl gali būti diskutuojamas ir svarstomas platesnis jų pritaikomumas tautinio tapatumo tyrimams.

Siekiant patikimų tyrimo rezultatų, tyrime kviesti dalyvauti visų atrinktų Lietuvos savivaldybių pradinį klasių mokytojai ir jų mokiniai, ir dalyvavo visi sutikusieji. Todėl tyrimas, remiantis D. C. Mutz (2011), gali būti laikomas nacionaliniu, o jo rezultatai gali būti vertinami, kaip atskleidžiantys bendrą Lietuvos situaciją nagrinėjamu klausimu.

Konkrečiai nagrinėjant tyrimo metu gautus rezultatus, visų pirma nustatytas aukštas mokinių ir mokytojų tautinio tapatumo lygmuo. Lyginant su modelių autorių kitose valstybėse gautais tautinio tapatumo tyrimų rezultatais, Lietuvoje ypač stipri tiek mokytojų, tiek mokinių pilietiškumo raiška. Gali būti, kad tai lėmė į pilietiškumo ugdymą orientuota valstybės švietimo politika ir pilietiškumo ugdymo programos. Primename, kad 1994 metais, parengus bendrųjų programų projektą, atsirado atskira pilietiškumo ugdymo programa, kuri neatskiriama nuo tautinio ugdymo, ją 1997 metais keičia bendroji pilietiškumo ugdymo programa, kurią 2004 metais keičia pilietinio ugdymo programa, o 2006 metais priimta ilgalaikė tautinio ir pilietinio ugdymo programa. Vis dėlto, darbo autoriaus nuomone, neteisinga būtų manyti, kad stipri pilietinė visuomenė gali būti kuriama be stiprių tautiškumo pagrindų. Prisiminus tapatumų suderinamumo schemą (žr. 1 pav.) ir jos aiškinimą, taip pat remiantis H. Dekkerio, D. Malovos ir R. Theulingso (1996), H. Dekkerio, D. Malovos (1997), L. Hagendoorno, G. Csepli, H. Dekkerio, R. Farneno, (2000), H. Dekkerio, D. Malovos, S. Hoogendoorno (2003) argumentais, jog pilietiškumo stiprinimas turi prasidėti nuo tautinių jausmų stiprinimo ir kilti viršun, kaip nurodoma teigiamų tautinio tapatumo nuostatų hierarchijos modelyje (žr. 14 pav.), manoma, kad pilietiškumo

stiprinimas turi prasidėti nuo tautiškumo ugdymo, o pradinį klasių pilietiškumo ugdymo programas turėtų keisti tautiškumo ugdymo programos.

Teorinėje darbo dalyje pagrindus mokytojo svarbą visame šiuolaikinės edukacinės aplinkos kontekste, empiriniame tyrime ieškota sąsajų tarp mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir pradinį klasių mokinių tautinio tapatumo. Nustatyta, kad **pradinių klasių mokinių tautinį tapatumą ir mokytojo asmenybės tautinį kryptingumą sieja statistiškai reikšmingas ir tiesinis funkcinis ryšys**. Šis ryšys rodo, kad tie pradinį klasių mokiniai, kurių mokytojai pasižymi stipresne asmenybės tautinio kryptingumo raiška, dažniau stipriau išreiškia savo tautinį tapatumą. Šie tyrimo rezultatai papildo daugelį nuomonių (pvz., Šalkauskis, 1991; Johanessen ir kt., 1997; Čepienė, 1999; Jovaiša, 2007; Martišauskienė, 2008; ir kt.), grindžiančių mokytojo asmenybės įtaką mokiniams, tačiau į esamas teorijas įneša naujumo, kadangi atskleistas ryšio tarp mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo raiškos ir mokinių tautinio tapatumo tiesiškumas bei reikšmingumas.

Šie rezultatai pateikia aiškų ir nedviprasmių atsakymą į vieną iš probleminių darbo klausimų ir leidžia formuluoti **išvadą, kad mokytojų asmenybės tautinį kryptingumą ir mokinių tautinį tapatumą sieja tiesioginis ryšys** – stiprėjant mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo raiškai, didėja mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmuo. Vadinasi, mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo stiprumas daro teigiamą įtaką mokinių tautiniam tapatumui. Ši išvada **patvirtina ir iškeltą hipotezę, jog mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas daro tiesioginę įtaką pradinį klasių mokinių tautiniam tapatumui: kuo stipresnė mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo raiška, tuo aukštesnis mokinių tautinio tapatumo raiškos lygmuo**.

Vertinant sudarytą pradinį klasių mokinių tautinio tapatumo prognostinį modelį ir analizuojant kintamuosius, darančius didžiausią įtaką mokinių tautiniam tapatumui, t. y. mokytojo asmenybės aktyvumas mokinių tautinio tapatumo ugdymo atžvilgiu, mokytojo gebėjimai (žinios ir įgūdžiai) ugdyti mokinių tautinį tapatumą,

mokytojo būdą ir charakterį formavusios tautinės vaikystės patirtys, mokytojo vertybės ir mokytojo tautinis tapatumas, nustatytas **statistiškai reikšmingas tiesinis priežastinis ryšys**. Darbe apskaičiuota, įvertinta ir pagrįsta kiekvieno dėmens svarba. Jie visi penki paaiškina daugiau nei 50 proc. priežastinių veiksnių, darančių įtaką mokinių tautiniam tapatumui. Šios empirinio tyrimo išvados patvirtina kai kurių autorių, grindžiančių mokytojo svarbą, teorines įžvalgas, jog pasikeitus socialinėms sąlygoms konstatuojamas mažėjantis auklėjamasis šeimos vaidmuo – vis mažiau perimama tėvų ir senelių etnokultūrinė patirtis, todėl aktualizuojama mokyklos ir ypač mokytojo įtaka mokinių tautiniam tapatumui (Čepienė, 1999, 2001; Urbanavičienė, 2010; Stonkuvienė, 2011; ir kt.).

Remdamasi nuostata, kad tautinis tapatumas yra valstybinę galią turinčioms institucijoms padedant išmokstamas ir perimamas elgsenos modelis, A. Ranonytė (2004) grindžia idėją, kad švietimo sistema su visu formalių ir neformalių institucijų tinklu yra laikoma viena svarbiausių tautinio tapatumo formavimo(si) ir palaikymo šaltinių antrinės socializacijos etape. Empirinis tyrimas papildė šias žinias, atskleisdamas, jog mokytojo asmenybėje yra daugiau nei 50 proc. priežastinių veiksnių, darančių įtaką mokinių tautiniam tapatumui. Empirinis tyrimas atskleidė ir **ypatingą mokytojo asmenybės aktyvumo dėmens svarbą ugdant mokinių tautinį tapatumą**, kartu patvirtindamas A. Grabauskienės mintį, jog kuo mažesnis vaikas, tuo didesnis jam mokytojo asmenybės poveikis (Grabauskienė, 1999). Mokytojo aktyvumo dėmens svarbos empirinis atskleidimas papildė ir E. Krukauskienės bei I. Trinkūnienės keliamas idėjas. Jos teigia, kad perduodant etninę kultūrą vis dar vyrauja subjektyvus veiksnys – mokytojai entuziastai, kurie šiuo metu ir yra aktyviausi bei vieninteliai etninės kultūros skleidėjai. Kur tokių mokytojų esama, ten vyksta ir etninės kultūros renginiai, akcijos, žygiai, ten moksleivių interesas ir nuostatos etninės kultūros atžvilgiu pozityvios (Krukauskienė, Trinkūnienė, 2002). Todėl šis, empiriškai patvirtintas, žinojimas atveria naujas galimybes ir perspektyvas mokinių tautinio tapatumo ugdymui mokykloje.

Taigi galima teigti, kad sukurtas pradinų klasių mokinių tautinio tapatumo prognostinis modelis ir apskaičiuoti tyrimo rezultatai, parodantys, jog mokytojo asmenybės tautinis kryptingumas daro tiesioginę įtaką mokinių tautiniam tapatumui, ne tik patvirtina keltą disertacijos hipotezę, bet ir įneša indėlį į mokytojo asmenybės bei tautinio tapatumo ugdymo teorijas.

Atsižvelgiant į tyrimų rezultatus, kilusios įžvalgos leidžia formuluoti ir kai kurias **rekomendacijas**.

Rekomendacijos mokslo tyrėjams:

- Teorinėje darbo dalyje atskleidus, jog tautinio tapatumo ugdymo klausimui trūksta giluminio požiūrio, išsamių ir tęstinių mokslinių tyrimų, kurių pagrindu galima būtų daryti išvadas, teikti rekomendacijas ir daryti tikslinius pokyčius švietimo sistemoje, pažymima tęstinių ir giluminių tautinio tapatumo mokslinių tyrimų, o ypač empirinių, būtinumą.
- Atliktas empirinis tyrimas, atskleidęs svarbius funkcinis bei priežastinius mokytojo asmenybės tautinio kryptingumo ir mokinių tautinio tapatumo ryšius, suteikia pagrindą longitudinaliam tyrimui. Vykdamas tokį tyrimą, darant tikslinius pokyčius mokytojų rengimo ir tęstinio mokymo procese, gali būti atskleisti nauji svarbūs procesų tobulinimo aspektai.

Rekomendacijos aukštosioms mokykloms:

- Remiantis šiuolaikinėmis į kompetencijų ugdymą orientuotomis studijų programomis ir jų konstravimo principais, parengti specialius tautinio tapatumo ugdymo studijų dalykus, ypač akcentuojant studentų etnokultūrinės kompetencijos ugdymą.
- Aukštosios mokyklos turėtų kurti ir palaikyti partnerystę grįstus santykius su įvairiomis kultūros bei ugdymo institucijomis ir sudaryti studentams – būsimiems mokytojams – sąlygas ir aplinkas kultūrinėms kompetencijoms sėkmingai ugdytis.

Rekomendacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijoms:

- Disertacija suteikia pagrindą ir aktualizuoja pradinių klasių mokytojų tautinio tapatumo ugdymo gebėjimų nuolatinio stiprinimo būtinumą ir svarbą. Šių mokytojų gebėjimų stiprinimas gali tapti vienu iš pagrindinių į ateitį orientuotos tautinio tapatumo politikos aspektų.

Rekomendacijos švietimo politikos formuotojams:

- Pagrindus idėją, kad, siekiant saugoti kultūrinę tradiciją, yra svarbu taikyti savus kultūrinės transmisijos būdus, o ypač pirminiame vaikų įkultūrinimo etape, siūloma idėjų tautinio tapatumo ugdymo rekomendacijoms ir pokyčių kryptims ieškoti tautinio tapatumo istorinėje perspektyvoje bei įžvalgose, kilusiose iš kultūrinės antropologijos tyrimų.
- Nustačius, jog Lietuvai trūksta į ateitį orientuotos tautinio tapatumo politikos koncepcijos, pažymima jos kūrimo būtinybė.

Rekomendacijos mokyklų vadovams:

- Skirti daugiau dėmesio stiprinant pradinių klasių mokytojų kultūrinę kompetenciją.
- Skirti daugiau dėmesio stiprinant pradinių klasių mokytojų gebėjimus, reikalingus mokinių tautiniam tapatumui ugdyti.
- Skirti išteklių palankiai tautinio tapatumo ugdymo edukacinei aplinkai mokykloje kurti.

LITERATŪRA

1. Aboud, F E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. *Children's ethnic socialization*, p. 32–55. Newbury Park: Sage.
2. Adler, A. (2011). *Apie nervingąjį charakterį*. Vilnius: Baltos lankos.
3. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row.
4. Ališanka, E. (2006). Ar sunku būti europiečiu? *Metai*, Nr. 3.
5. Almonaitienė, J., Antinienė, D. (2001). *Bendravimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
6. Antinienė, D. (2002). Asmens tautinio tapatumo tapsmas. Sociopsichologinės šio proceso interpretacijos. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 2 (9). p. 100–107.
7. Antinienė, D. (2011). *Lietuvos jaunimo tautinis tapatumas*. Kaunas: Technologija.
8. Aramavičiūtė, V. (2005). Tautinio tapatumo kaita vyresniame mokykliniame amžiuje. *Pedagogika*. Nr. 79, p. 40–45.
9. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2010). Leono Jovaišos auklėjimo mokslas: fundamentalumo ir integralumo sinergija. *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 25, p. 19–29.
10. Aramavičiūtė, V. (1998a). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU.
11. Argyris, C., Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
12. Atkins, S., Murphy, K. (1994). Reflective Practice. *Nursing Standard*, 8(39), p. 49–56.
13. Bagdonas, A. (2001). *Socialinis darbas Lietuvoje: raidos, praktikos ir akademinių aspektai // STEEP : Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*. Vilnius: VU, Nr. 1, p. 10–34.
14. Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, t. 79, p. 11–16.
15. Bauman, Z. (2002). The 20th Century: The End or a Beginning?, *Thesis Eleven*, 70, p. 15–25.

16. Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press.
17. Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Malden, MA: Polity Press.
18. Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science (5th edition)*. Maidenhead: Open University Press.
19. Bem, D. J. (1970). *Beliefs, Attitudes, and Human Affairs*. Belmont, CA: Brooks / Cole.
20. *Bendroji pilietiško ugdymo programa* (1997). Vilnius: Leidybos centras.
21. *Bendroji pilietiško ugdymo programa* (2004). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2004-07-05 įsakymu Nr. ISAK-1086.
22. *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas* (2003). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo plėtotos centras.
23. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
24. Bilevičienė, T., Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.
25. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
26. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
27. Blank, T., Schmidt, P. (2003). National Identity in a United Germany: Nationalism or Patriotism? An Empirical Test With Representative Data. *Political Psychology*, 24(2), p. 289–312.
28. Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. Los Angeles: Sage Pub.
29. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
30. Burns, R. P., Burns, R. (2008). *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. Sage.
31. Butkevičienė, E. (2011). *Apklausų duomenų analizė*. Kaunas: KTU
32. Castells, M. (2006). *Tapatumo galia*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.

33. Cavalli-Sforza, L. L., Feldman, M. W. (1981). *Cultural Transmission and Evolution: A Quantitative Approach*. Princeton University Press.
34. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge / Falmer.
35. Collins, H. (2011). *Creative Research: The Theory and Practice of Research for the Creative Industries*. Worthing, Sussex: AVA Publications.
36. Connolly, P. (2006). *Quantitative data analysis in education: a critical introduction using SPSS*. London, New York: Routledge.
37. Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
38. Crowther, D., Lancaster, G. (2008). *Research Methods: A Concise Introduction to Research in Management and Business Consultancy*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
39. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai*, II. Vilnius: TEV.
40. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2014). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Vilnius: VU leidykla.
41. Čepienė, I. (2001). Mokyklos reikšmė tautiniam ir patriotiniam ugdymui, 1 priedas: Patriotinio ugdymo turinio analizė. Prieiga internete: <http://www3.lrs.lt/> [žiūrėta 2013-05-28].
42. Čepienė, I. (2009). Dėl šiuolaikinio etnokultūrinio ugdymo mokykloje: problemų analizė. Prieiga internete: http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=2232&p_d=21387&p_k=1 [žiūrėta 2012-03-12]
43. Daujotytė, V. (2006). Apie tapatybę, ne(ta)patybę, be(ta)patybę. *Metai*, 7.
44. Dekker, H., Malová, D., Hoogendoorn, S. (2003). Nationalism and Its Explanations. *Political Psychology*, 24 (2), p. 345–376.
45. Dekker, H., Malova, D. (1997). *Nationalism and its explanations*. Paper presented at the first Dutch-Hungarian Conference on Interethnic Relations. Wassenaar: NIAS.

46. Dekker, H., Malová, D., Theulings, R. (1996). What makes a Slovak a nationalist? In: Farnen, R. F. *Democracy, Socialization, and Conflicting Loyalties in East and West*. New York, NY: St. Martin's Press, p. 139–164.
47. DeVellis, R.F. (1991). *Scale Development: theory and applications* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park: Sage.
48. Dirgėlienė, I. (2002). *Tautiškumas ir jo ugdymas*. Šilutė: Prūsija.
49. Doane, D., Seward, L. W. (2011). *Applied statistics in business and economics*. New York: McGraw-Hill.
50. Dobranskienė, R. (2007). *Ugdymo patirties vertybės*. Šilutė: Prūsija.
51. Dudovskiy, J. (2013). *An Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies*. Research-methodology.net.
52. Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje? *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 23, p. 79–91.
53. Duoblienė, L., Bulajeva, T., Stonkuvienė, I., Purvaneckienė, G. (2010). *Tapatumas, kultūrinė transmisija ir nacionalinis švietimas*. Vilnius: VU Švietimo politikos centras.
54. Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Jackson, P. (2008). *Management Research*. 3rd edition. London: SAGE Publications Ltd.
55. Eccles, J. S., Wong, C. A., Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African American adolescents. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, p. 407–426.
56. Eisinga, R., Scheeper, P. (1989). *Etnocentrisme in Nederland: theoretische en empirische modellen*. Nijmegen: ITS.
57. Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*.
58. Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle*.
59. Erikson, E. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius. Katalikų pasaulio leidiniai.
60. Etninės kultūros valstybinės globos pagrindų įstatymas (1999). *Žin.*, Nr. 82-2414.
61. Ferré, F. (1988). *Comte Auguste. Introduction to Positive Philosophy*. Cambridge: Hackett Publishing Company.

62. Finlayson, A. (1998). Psychology, psychoanalysis and theories of nationalism. *Nations and Nationalism*, Vol. 4, p. 145–162.
63. Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
64. Gang, Ph. (1989). *Rethinking education*. Vermont, USA.
65. Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. N.Y.: Cornell University Press.
66. Giddens, A. (2000). *Runaway World. How Globalization Is Reshaping our Lives*. New York: Routledge.
67. Grabauskienė, A. (1999). Pradinių klasių mokytojas kaip auklėtojas. *Pradinės mokyklos mokytojų rengimas: respublikinės konferencijos pranešimų medžiaga*.
68. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2004). Gabus vaikas šalia mūsų. Mokykla-šeima-visuomenė. *Žvirblių takas*, Nr.1. p. 7–13.
69. Grendstad, N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti*. Vilnius.
70. Grigas, R. (2004). *Savasties ieškojimas, arba laiškai Amerikos lietuviams*. Vilnius: Margi Raštai.
71. Grigas, R., Klimka, L. (2005). *Tautinės tapatybės dramaturgija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
72. Gučienė, G. (1968). *Liaudies mįslių panaudojimas ikimokyklinio ir jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų auklėjimui*. Daktaro disertacija. Vilnius.
73. Gurr, T. R. (2000). *People versus States: Minorities at Risk in the New Century*. Washington D. C.: United States Institute of Peace.
74. Guščinskienė, J. (2002). *Taikomoji sociologija: struktūrinės loginės schemos ir komentarai*. Kaunas: Technologija.
75. Hagendoorn, L., Csepli, G., Dekker, H., Farnen, R. F. (2000). *European nations and nationalism. Theoretical and historical perspectives*. Aldershot: Ashgate.
76. Hall, S. (1991). The local and the global: Globalization and ethnicity. In: A. King (Ed.). *Culture, Globalization, and the World System*. London: Macmillan, p. 19–40.
77. Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London: Routledge.

78. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (2002). *Global transformations: Politics, Economics, and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
79. Hettlage, R. (1999). European Identity – between Inclusion and Exclusion. In: Kriesi, H., Armingeon, K., Siegrist, H., Wimmer, A. *Nation and National Identity. The European Experience in Perspective*. Zurich.
80. Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Pub.
81. *Ilgalaikė tautinio ir pilietinio ugdymo programa* (2006). Patvirtinta LR Seimo 2006 m. rugsėjo 19 d. nutarimu Nr. X-818.
82. Inglehart, R. (1995). *Value Change in Global Perspective*. Michigan: University of Michigan Press.
83. Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization*. Princeton: Princeton University Press.
84. Yasui, Y., et al. (2004). *Partially Supervised Learning Using an EM-Boosting Algorithm*. Vol. 60(1), p. 199–206.
85. Janilionis, V. (2011). *Daugialypės regresinės analizės taikymas socialiniuose tyrimuose. ES struktūrinių fondų lėšomis įgyvendinto projekto „Lietuvos HSM duomenų archyvo (LiDA) plėtra“ mokomoji medžiaga*. Kaunas: KTU leidykla.
86. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London.
87. Johanessen, T., Gronhaug, K., Risholm, N., Mikalsen, O. (1997). What is important to Students? Exploring dimensions in their evaluations of teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 41 (2), p. 165–177.
88. Jovaiša, L. (1995). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.
89. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
90. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
91. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.
92. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

93. Jovaiša, L. (2009). *Gyvenimo sėkmės ugdymas*. Vilnius: Agora.
94. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
95. Jucevičienė, P. (2013). Nuo pedagogikos iki edukologijos: meilės įkvėpti. *Pedagogika*, Nr. 111, p. 53–61.
96. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lapinskienė, D., Stanikūnienė, B., Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas 21-ojo amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
97. Juodaitytė, A. (2003). *Socializacija ir ugdymas*. Vadovėlis aukštųjų mokyklų pedagogikos specialybių studentams. Vilnius.
98. Karčiauskienė, M., Lukšienė, M., Žukauskas, K., ir kt. (1983). *Lietuvos mokyklos ir pedagoginės minties istorijos bruožai*. Vilnius: Mintis.
99. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
100. Kavaliauskienė, V. (1998). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Daktaro disertacija. Klaipėdos universitetas.
101. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pašaukimas ir jo ugdymas*. Monografija. Klaipėdos universitetas.
102. Kavolis, V. (1993). Neaiškus žmogus ir istorijos dviprasmybė. In Kavolis, V. *Metmenų laisvieji svarstymai*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, p. 84–104.
103. Klimka, L. (2006). Etninės kultūros ugdymas: problemos ir aktualijos. Tarptautinės konferencijos „*Kultūros tradicijos Estijos, Latvijos ir Lietuvos jaunimo meninio ugdymo sistemoje*“ leidinys.
104. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
105. Krebs, C. J. (1999). *Ecological Methodology* (2nd ed.). Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
106. Kroger, J. (1993). Identity and context: How the identity statuses choose their match. In: R. Josselson, A. Lieblich. *The Narrative Study of Lives*. Newbury Park, CA: Sage.

107. Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
108. Krukauskienė, E., Trinkūnienė, I. (2002). Etninės kultūros raiška ir sklaida vidurinėje švietimo grandyje. Prieiga internete: http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=2232&p_d=19705&p_k=1.
109. Kudinovienė, J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradmenys*. Metodinė priemonė. Vilnius.
110. Kuzmickas, B. (2004). Tapatumui reikia atvirumo. *Šiaurės Atėnai*, Nr. 720.
111. Kuzmickas, B. (2007). *Tautos tapatumo savimonė. Lietuvių savimonės bruožai*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
112. Kuzmickas, B. (2011). Individo kultūrinis tapatumas. *Problemos*, Nr. 80, p. 65–74.
113. Lapė, J., Navikas, G. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vadovėlis. Vilnius: LTU leidybos centras.
114. Lazauskienė, M. (1972). *Pasakų panaudojimas vaikų auklėjime lietuvių valstiečių šeimoje (XIX a. – XX a. pr.)*. Nepublikuota pedagogikos mokslo kandidato disertacija. Vilnius.
115. LeDoux, J. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
116. Lennox-Hill, A. (2011). April Lennox-Hill's Sociology Lessons, Prieiga internete: <http://www.slideshare.net/aprichelle/a2-lesson-2> [žiūrėta 2012-02-04].
117. LeVine, R. A., Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism*. New York: John Wiley.
118. Levi-Strauss, C. (1992). *Rasė ir istorija*. Vilnius: Baltos lankos.
119. Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
120. *Lietuvių etninės kultūros ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje strategija* (2006). Projektas.
121. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos: projektai* (1994). Vilnius: Leidybos centras.
122. *Lietuvos etninės kultūros ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose projektas* (2007).
123. Lietuvos mokykla (1919). *Apžvalga*, 1 sąs.

124. Lietuvos Respublikos kilnojamųjų kultūros vertybių apsaugos įstatymas (1996). *Žin.*, Nr. 14-352.
125. Lietuvos Respublikos muziejų įstatymas (1995). *Žin.*, Nr. 53-1292.
126. Lietuvos Respublikos nacionalinio saugumo pagrindų įstatymas (1997). *Žin.*, Nr. 2–16).
127. Lietuvos Respublikos pridėtinės vertės mokesčio įstatymas (2002). *Žin.*, Nr. 35–1271.
128. Lietuvos Respublikos Seimo 2000-06-13 nutarimas Nr. VIII-1728 „Dėl žemės ūkio ir kaimo plėtros strategijos patvirtinimo“. *Žin.*, Nr. 50–1435.
129. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003). Nr. IX-1630.
130. Lietuvos Respublikos valstybinės kalbos įstatymas (1995). *Žin.*, Nr. 15–344.
131. Liubinienė, V. (1998). *Studentų ir akademinės inteligentijos tautinis identitetas demokratinių permainų Lietuvoje laikotarpiu*. Daktaro disertacija. Kaunas.
132. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
133. Luobikienė, I. (2005). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
134. MacDonald, K. (2007). Cross-cultural Comparison of Learning in Human Hunting. *Human Nature*, 18(4), 386–402.
135. Maceina, A. (1991). *Tautinis auklėjimas*. Kaunas, Šviesa.
136. Mack, J. (1983). Nationalism and the self. *Psychohistory Review*, Vol. 11 (2–3), p. 47–69.
137. Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In: H. A. Borma et al. *Identity and Development: an interdisciplinary approach*. California: Sage.
138. Marcia, J.E. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
139. Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.3, p. 551–558.
140. Martinaitis M. (1984). Fragmentai apie naiviają etiką. *Etikos etiudai*, T. 8, p. 53–67. Vilnius: Mintis.

141. Martišauskienė, E. (2008). *Šviesos pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo pamatai*. Studijų knyga. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
142. Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
143. Maastrichto sutartis (1992). Prieiga internete: http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/index_lt.htm
144. McGinn, N.F., Sheifelbein, E.F. (2011). *Mokomės ugdyti: siūlymai Lotynų Amerikos švietimui pertvarkyti*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
145. Merkys, G. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
146. Mikelionienė, M., Rašomavičienė, B. (2010). Globalizacijos iššūkiai šiuolaikiniam studentų tautiniam tapatumui. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė*, Vol. 1, p. 1–8.
147. Miller, B. (2011). *Cultural Anthropology in a Globalizing World, Third Edition*. Pearson.
148. Miller, C. L. (2006). Review of the book Meaningful urban education reform: Confronting the learning crisis in mathematics and science. *Science Education*, 90 (2), p. 381–383.
149. Morkūnienė, J. (2003). *Globalizacija: taikos kultūra, žinių visuomenė, tolerancija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
150. Moses, J., Knutsen, T. (2012). *Ways of Knowing: Competing Methodologies in Social and Political Research*. Palgrave Macmillan.
151. Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
152. Nacionalinė darnaus vystymosi strategija (2003). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2003-09-11 nutarimu Nr. 1160.
153. Nacionalinė humanitarinių mokslų programa. Valstybė ir tauta: paveldas ir tapatumas. (2010). Vilnius.

154. Nakagawa, Y. (2000). *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*. Brandon, USA: Foundation for Education Renewal.
155. Nanda, S., Warms, R.L. (2007). *Cultural Anthropology. Ninth edition*. Thompson Learning.
156. Nava, G. R. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
157. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2010). *Emotional Intelligence Coaching: Improving Performance for Leaders, Coaches and the Individual*. London: Kogan Page Limited.
158. Nefas, S., Smalskys, V., Šlapkauskas, V. (2011). *Demokratija ir vietos bendruomenė Lirtuvoje*. Vilnius: MRU leidykla.
159. Nekrašas, E. (2010). *Pozityvus protas. Jo raida ir įtaka modernybei ir postmodernybei*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
160. Nigbur, D., Cinnirella, M. (2006). National identification, type and specificity of comparison and their effects on descriptions of national character. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 37 (4), p. 672–691.
161. Pagrindinio ugdymo etninės kultūros bendroji programa (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. balandžio 12 d. įsakymu Nr. V-651 „Dėl Pagrindinio ugdymo etninės kultūros bendrosios programos ir Vidurinio ugdymo etninės kultūros bendrosios programos patvirtinimo“. *Žin.*, Nr. 46-2252.
162. Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). Open University Press.
163. Paulauskas, R. (2010). Leono Jovaišos asmenybės koncepcija: lyginamoji analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 25, p. 57–68.
164. Peetz, J., Wilson, A. E. (2012). Waving the flag (or not): Consequences and antecedents of social norms about ingroup identification. *Self and Identity*, 1–20.

165. Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, Vol. 108, p. 499–514.
166. Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In: M. E. Bernal, G. P. Knight, *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. New York: State University of New York Press, p. 61–79.
167. Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity. *The American Behavioral Scientist*, Vol. 40, p. 143–152.
168. Phinney, J. S., Rosenthal, D. A. (1992). Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context, and Outcome. In: Adams, G., Gulotta, T., Montemayor, R. *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park, CA: Sage.
169. Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2000). *Asmenybės vystymasis*. Antras papildytas ir pataisytas leidimas. Kaunas.
170. Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of knowledge and power. N. C. Burbules, C. A. Torres. *Globalization and Education. Critical Perspective*. New York, London: Routledge.
171. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
172. Prakapas, R., Butvilas, T. (2011). *Mokslinio tiriamojo darbo logografija studijoms*. Mokomasis leidinys. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
173. Pruskus, V. (2003). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
174. Pruskus, V. (2005). *Vertybės rinkoje: sąveika ir pasirinkimas*. Vilnius: VPU leidykla.
175. Pruskus, V. (2013). Vertybės ir kultūrinis identitetas komunikacijos kontekste. *Logos*, Nr. 76, p. 182–188.
176. Pukenis, R. (2008). Teisės vaidmuo išsaugant tautinį tapatumą globalizacijos sąlygomis. *Logos*, Nr. 55, p. 89–99.

177. Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, Vol. 7, p. 27–45.
178. Quintana, S.M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7, p. 27–45.
179. Ramanathan, R. (2008). *The Role of Organisational Change Management in Offshore Outsourcing of Information Technology Services*. Boca Raton: Universal Publishers.
180. Ranonytė, A. (2004). Tautinis ir europinis tapatumas: suderinamumas ir raiška. *Filosofija. Sociologija*, Nr. 4, p. 1–9.
181. Reklaitė, J. (2010). Tautinio tapatumo problema šiuolaikinėje lietuvių architektūroje. *Mokslas – Lietuvos ateitis*, 2 tomas, Nr. 3. p. 52–59.
182. Rinkevičius, Z., Rinkevičienė, R. (2006). *Žmogaus ugdymas muzika*. Klaipėda: KU leidykla.
183. Roberts, R. E., Phinney, J. S., Masse, L. C., Chen, Y. R., Roberts, C. R., Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 19, p. 301–322.
184. Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London: Sage.
185. Rothstein, D. A. (1994). *Paranoia and nationalism*. Paper presented at the annual meeting of the International Society of Political Psychology, Santiago de Compostela, Spain.
186. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
187. Sajienė, A. (2002). *Integruotas ugdymas ir ugdymasis antroje klasėje*. Vilnius: Gimtasis žodis.
188. Salazar, J. M. (1998). Social identity and national identity. In: S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, J. C. Deschamps, *Social identity: International perspectives*. London, UK: Sage.
189. Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2007). *Research Methods for Business Students*. 4th edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

190. Schuman, H., Steeh, C., Bobo, L., Krysan, M. (1997). *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
191. Schwarze, J. (1993). *Grundlagen der Statistik 2*. 5th edition. Herne / Berlin: Neue Wirtschaftsbrieft.
192. Singleton, J. (1971). *Contributions of Anthropology to Basic Research in Education*. Philadelphia, Pennsylvania: American Association for the Advancement of Science.
193. Smith, A. D. (1981). *The Ethnic Revival in the Modern World*. Cambridge: Cambridge University Press.
194. Smith, A. D. (1991). *National Identity*. London: Penguin.
195. Stonkuvienė, I. (2007). Dorinio auklėjimo metodai liaudies pedagogikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 18, p. 66–79.
196. Stonkuvienė, I. (2011). Etninės kultūros perdavimas: Teorinis ir praktinis aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 26, p. 9–21.
197. Stoškuvienė, R. (2010). *Moksleivių etnomuzikinių nuostatų ugdymas modernizuotomis folkloro raiškos formomis*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
198. Stoškuvienė, R., Balčiūnas, S., Žalys, V. (2009). Moksleivių etnomuzikinių nuostatų ugdymas modernizuotomis folkloro raiškos formomis. *Kūrybos erdvės*, 11, p. 39–52.
199. Stunžėnienė, G. (2010). Gimtosios kalbos reikšmė asmenybės ugdymui. *Šiaurės Atėnai*, Nr. 981.
200. Šalkauskis, S. (1990). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
201. Šalkauskis, S. (2002). *Raštai*. VII dalis. Vilnius: Mintis.
202. Šutinienė, I. (2006). Lietuvių tautinė tapatybė globalizacijos kontekstuose: raiška ir kaitos tendencijos. *Filosofija. Sociologija*, Nr. 2, p. 18–26.
203. Šutinienė, I. (2009). Tautos istorijos simboliai Lietuvos gyventojų tautinėje vaizduotėje: herojų įvaizdžiai ir jų kaita. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, Nr. 1 (24), p. 40–62.
204. Švietimo darbas (1919). *Žurnalas*, Nr. 1, Metiniams pradedamųjų mokyklų kursams įstatai.
205. Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L., Ruderman, A. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and

- stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 36, p. 778–793.
206. Taljūnaitė, M. (2004). Pilietybė ir socialinė atskirtis šiuolaikinėje Europoje. *Filosofija. Sociologija*. Nr. 4, p. 46–49.
207. Taljūnaitė, M., Labanauskas, L. (2009). *Lietuviai svetur: tautinio tapatumo išsaugojimas*. Mokslo studija. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas.
208. Targamadzė, V. (1999). Vidinis auditas – Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos veiklos rezultatyvumo įsivertinimo galimybė. *Socialiniai mokslai*. Nr. 3(20).
209. Targamadzė, V. (2014). *Bendrojo ugdymo mokykla kryžkelėje: akivarai ir kūrinda*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
210. Tautinė mokykla (1989) Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. Prieiga internete: http://www.smm.lt/uploads/documents/Veikla_strategija/svietimo_reformos_pradzia/tautine_mokykla.pdf.
211. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
212. Tijūnėlienė, O. (2003). Būsimųjų mokytojų santykis su gimtąja kalba globalizacijos iššūkių asmens tapatumui sąlygomis. *Nuo pokyčio link sisteminės kaitos darželyje ir pradinėje mokykloje*. Vilnius.
213. Tijūnėlienė, O. (2013). Žmogaus būtis ir jos kūrimas. In: Jovaiša, L. *Nuo pedagogikos edukologijos link*, p. 96–129. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
214. Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
215. Tomlinson, J. (2002). *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: ALK, Mintis.
216. Umana, A., Diversi, M., Fine, M. (2002). Ethnic identity and self-esteem among Latino adolescents: Distinctions among Latino populations. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 17, p. 303–327.
217. Urbanavičienė, D. (2010). *Etninės kultūros ugdymas: samprata, siekiniai ir pagrindinės gairės*. Etninės kultūros globos taryba.

218. Vabalas-Gudaitis, J. (1924). *Iš lietuvių istorinės pedagogikos*. Švietimo darbas, Nr. 5, p. 419–429.
219. Vaivada, R. (2002). Ugdomoji tradicijų reikšmė Žemaitės kūryboje vaikams. *Pedagogika*. T. 60.
220. Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 (2003). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimu Nr. IX-1700.
221. Van Shaik, C.P., Burkart, J.M. (2011). Social learning and evolution: the cultural intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions Of The Royal Society. Biological Sciences*, 366(1567), 1008–1016.
222. Vasiliauskas, R. (2002). *Lietuvių liaudies pedagogika – jaunosios kartos socializacijos fenomenas (XIX a. antroji pusė – XX a. pradžia)*. Vilnius: VPU.
223. Vidurinio ugdymo etninės kultūros bendroji programa (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012-04-12 įsakymu Nr. V-651 „Dėl Pagrindinio ugdymo etninės kultūros bendrosios programos ir Vidurinio ugdymo etninės kultūros bendrosios programos patvirtinimo“.
224. Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and Education*. Sage Publications.
225. Vokietaitis, J. (1919). Mintys, besirengiant steigti mokytojų seminarijas. *Lietuvos mokykla*, 1 sąs.
226. Wilson, J. (2013). *Essentials of business research. A guide to doing your research project*. Los Angeles: Sage Pub.
227. Žemgulienė, A. (2004). Lietuvos pradinės mokyklos mokytojų rengimo patirtis ir šiandienos aktualijos. *Pedagogika*. T.74. p. 48–52.
228. Žukauskienė, R. (2002). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
229. Žukauskienė, R. (2008). Kokybiniai ir kiekybiniai metodai. Mokymų medžiaga. Prieiga internete: <<http://rzukausk.home.mruni.eu/> [žiūrėta 2013-08-27].
230. Выготский, Л. С. (2004). *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо.
231. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства*. Москва: Наука.

232. Садохин, А. П. (2004). Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Феникс.